

Psychoanalytische Familientherapie

Zeitschrift für Paar-, Familien- und Sozialtherapie

Nr. 43 • 22. Jahrgang • 2021 • Heft II

Impressum

Psychoanalytische Familientherapie
Zeitschrift für Paar-, Familien- und Sozialtherapie

ISSN 1616–8836 (print)
ISSN 2699–156X (digital)
www.psychosozial-verlag.de/paft
22. Jahrgang, Nr. 43, 2021, Heft 2
<https://doi.org/10.30820/1616-8836-2021-2>

Herausgeber: Bundesverband Psychoanalytische Paar- und Familientherapie (BvPPF),
www.bvppf.de

Redaktion: Trin Haland-Wirth, Joseph Kleinschmittger, Inken Seifert-Karb, Prof. Dr. Hans-Jürgen Wirth

Wissenschaftlicher Beirat: Antje v. Boetticher, Prof. Dr. Burkhard Brosig, Dr. Miriam Haagen, PD Dr. Peter Möhring, Prof. Dr. Günter Reich, Prof. Dr. Georg Romer, Dr. Peter Rottländer, Michael Stasch, Dr. Helene Timmermann, Hilke Volker, Dr. Joachim Walter, Prof. Dr. Silke Wiegand-Grefe, Monika Zimmer

Redaktionsanschrift:
Redaktion
Psychoanalytische Familientherapie
Walltorstr. 10
35390 Gießen
hjw@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de/paft

Die Redaktion lädt zur Einsendung von Manuskripten ein. Vor der Veröffentlichung durchlaufen die Beiträge ein Peer-Review-Verfahren.

Verlag:
Psychosozial-Verlag
Walltorstr. 10
35390 Gießen
Telefon: 0641/969978-18
Fax: 0641/969978-19
info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de

Umschlagentwurf: Hans-Jürgen Wirth

Umschlagabbildung: © hamzaturkkol/iStock
by Getty Images

Abo-Verwaltung: Psychosozial-Verlag,
bestellung@psychosozial-verlag.de

Bezugsgebühren:
Für das Jahresabonnement (2 Hefte) 29,90 Euro (inkl. MwSt.) zzgl. Versandkosten. Studierendenabonnement 25% Rabatt zzgl. Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zzgl. Mehrporto. Das Abonnement verlängert sich jeweils um ein Jahr, sofern nicht bis acht Wochen vor Ende des Bezugszeitraums eine Kündigung erfolgt.
Preis des Einzelheftes 19,90 Euro.
Bei Mitgliedschaft im BvPPF ist der Preis für ein Abonnement bereits im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Bestellungen richten Sie bitte direkt an den Psychosozial-Verlag.

Anzeigen:
Anfragen richten Sie bitte an den Verlag (anzeigen@psychosozial-verlag.de). Es gelten die Preise der aktuellen Mediadaten. Sie finden sie im Pressebereich auf der Verlagshomepage www.psychosozial-verlag.de.

Copyright © 2021 Psychosozial-Verlag.
Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Die Deutsche Bibliothek – CIP Einheitsaufnahme: Ein Titeldatensatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Datenbanken:
Die Zeitschrift *Psychoanalytische Familientherapie* wird regelmäßig in der Internationalen Bibliographie der geistes- und sozialwissenschaftlichen Zeitschriftenliteratur (IBZ – De Gruyter Saur) und in der Publikationsdatenbank PSYNDEX des ZPID – Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID – Leibniz Institute for Psychology) erfasst.

Satz: metiTec-Software, www.me-ti.de

Inhalt

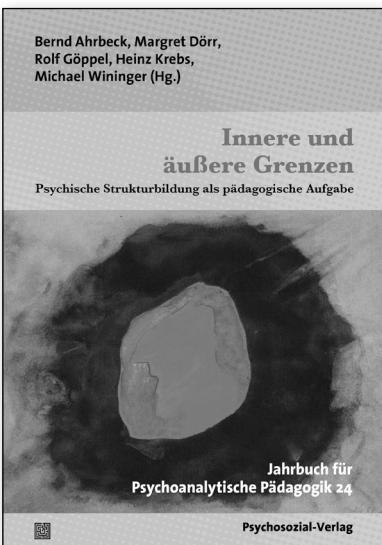
Editorial	5
Psycho- und Beziehungs dynamik in Zeiten von Corona	
Lockdown aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik Folgen für Kinder, Eltern und Lehrkräfte <i>Gisela Wiegand & Mara Brendel</i>	7
Die Corona-Pandemie als Zerreißprobe für Familie und Gesellschaft Familiendynamische und sozialpsychologische Überlegungen <i>Hans-Jürgen Wirth</i>	41
Aus dem Archiv der psychoanalytischen Familientherapie	
»Rolle« und »Auftrag« in der Familientheorie und -therapie (1976) <i>Helm Stierlin</i>	59
Über die Anfänge I: Ziele und Zielkonflikte in der internationalen Arbeitsgemeinschaft für Familienforschung und Familientherapie (AGF) (1988) <i>Ludwig Reiter</i>	83
Veranstaltungen	97



Bernd Ahrbeck, Margret Dörr, Rolf Göppel,
Heinz Krebs, Michael Wninger (Hg.)

Innere und äußere Grenzen

**Psychische Strukturbildung als pädagogische Aufgabe.
Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 24**



2016 · 215 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2576-0

Die immer wieder erforderliche Auseinandersetzung mit Grenzen spielt im pädagogischen Feld seit jeher eine zentrale Rolle. In der Erziehung bestimmte Grenzen zu setzen und einzufordern, ist ebenso selbstverständlich wie die Tatsache, dass sie im Alltag unterlaufen, ver-

letzt und missachtet werden. Ihre Überschreitung kann einerseits befreiend und entwicklungsfördernd sein, andererseits aber auch mit fatalen Folgen einhergehen. Um den anhaltenden Kampf gegen sinnvoll gegebene äußere Grenzen zu verhindern, müssen Kinder und Jugendliche psychische Strukturen als verlässliche innere Grenzen entwickeln.

Die Autorinnen und Autoren befassen sich interdisziplinär mit dem spannungsreichen Wechselverhältnis von Grenzsetzung und -überschreitung, mit ihrer Begründung, Verhandlung und Durchsetzung. Dabei berücksichtigen sie den jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen, in dem Erziehung und Sozialisation stattfinden, indem sie unter anderem speziell auf Grenzsituationen wie Migration, Freiheitsentzug, Gewalt und Trauma eingehen.

Mit Beiträgen von Günther Bittner, Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Manfred Gerspach, Evelyn Heinemann, Sabrina Hoops, Peter Kastner, Heinz Krebs, Peter Möhring, Hanna Permien, Mathias Schwabe und Brigitte Vogl

Editorial

Psychoanalytische Familientherapie Nr. 43, 22 (2) 2021 5–6

<https://doi.org/10.30820/1616-8836-2021-2-5>

www.psychosozial-verlag.de/paft

Liebe Kolleginnen und Kollegen, liebe Leserinnen und Leser,

Seit nunmehr knapp zwei Jahren leben wir in und mit einer pandemischen Situation unter bisweilen einschneidenden Regeln (Abstand voneinander halten, Atemschutzmasken tragen, Impfungen, Lockdown). Angst und Unsicherheit angesichts der manchmal schwer einschätzbareren Bedrohungen für Leben und Gesundheit stellen zusammen mit den Schutzmaßnahmen gravierende psychische Belastungen dar. Dies alles hat umfangreiche Auswirkungen auf öffentliche und familiäre Begegnungen und das Zusammenleben, und stellt besondere Anforderungen an uns alle hinsichtlich eines solidarischen Umgangs miteinander. In der Politik, in der Öffentlichkeit und in den Medien findet eine kontroverse Diskussion über die Angemessenheit einschränkender Maßnahmen zur Pandemiebekämpfung statt. Dabei hat sich eine kleine, aber lautstarke Minderheit, die sich vor allem über die sozialen Netzwerke und bei Demonstrationen artikuliert, organisiert, die kompromisslos gegen jede Maßnahme opponiert und die Existenz des Virus und der Pandemie schlichtweg leugnet. Von diesen Gruppierungen wird soziale Rücksichtnahme als Unterwerfung unter ein willkürliches politisches Diktat bekämpft.

Noch vor wenigen Jahren hätten wir uns eine solche Situation nicht ausmalen können. Diese besondere und für uns alle völlig neue Situation stellt auch alle psychosozial und medizinisch Tätigen vor einzigartige Herausforderungen in ihrer Arbeit, auf die sie nicht vorbereitet waren. Sie trägt viele zusätzliche und neuartige Probleme in Beratung, Pflege, Behandlung, sozialtherapeutische Hilfsangebote und Psychotherapie hinein, macht oft direkte Begegnungen trotz dringlicher Notwendigkeit unmöglich. In unserer Zeitschrift konnten Sie in den beiden letzten Jahren aktuelle Beiträge zu dieser Thematik lesen. In dieser Ausgabe widmen wir uns dem Schwerpunktthema »Psycho- und Beziehungsdynamik in Zeiten von Corona« nochmals mit zwei Artikeln: Gisela Wiegand und Mara Brendel beschäftigen sich mit den Auswirkungen der Corona-Maßnahmen bei Kindern, Jugendlichen und ihren Familien im Rahmen der Bildungspolitik, Hans-Jürgen Wirth zum einen mit familiendynamischen Reaktionen auf die Pandemie und zum anderen mit sozialpsychologischen Aspekten von Verschwörungstheorien und Impfskepsis.

Einen zweiten Schwerpunkt bilden zwei Arbeiten in der Rubrik »Aus dem Archiv der psychoanalytischen Familientherapie«. Aktueller Anlass ist der Tod von Helm Stierlin, der am 9. September 2021 im Alter von 95 Jahren in Heidelberg verstarb. Helm Stierlin gehörte zu den BegründerInnen und PionierInnen der Familientherapie in Deutschland. Er war anfänglich psychoanalytisch orientiert. Nach einem mehrjährigen Aufenthalt in den Vereinigten Staaten wandte er sich den systemischen Ansätzen in der Familientherapie zu. Zu seinem Gedenken veröffentlichten wir hier seinen Artikel »Rolle« und »Auftrag« in der Familientheorie und -therapie«, der 1976 im ersten Heft der von ihm und Josef Duss-von Werdt gegründeten Zeitschrift *Familiendynamik* erschienen ist. Wir danken der Psychologin und Familientherapeutin Satuila Stierlin, der Ehefrau von Helm Stierlin, für die freundliche Genehmigung zur Neuveröffentlichung.

Helm Stierlin wurde auch Mitglied der von Horst-Eberhard Richter gegründeten »Internationalen Arbeitsgemeinschaft für Familienforschung und Familientherapie« (AGF), in der sich die familientherapeutischen Pioniere und Pionierinnen im deutschsprachigen Raum (aus Österreich, der Schweiz und Deutschland) zusammengeschlossen hatten.

Einer, der die frühe Entwicklung der Familientherapie im deutschsprachigen Raum unmittelbar beobachtet und begleitet hat, ist Ludwig Reiter. Er hat schon früh damit begonnen, die organisatorischen Prozesse, die konzeptionellen Schwerpunktsetzungen und auch die sich daraus ergebenden Spannungen innerhalb der AGF zu beschreiben sowie empirisch zu erforschen. Er hat dazu verschiedene Artikel publiziert. Wir drucken hier seinen Artikel »Über die Anfänge. I: Ziele und Zielkonflikte der internationalen Arbeitsgemeinschaft für Familienforschung und Familientherapie«, der 1988 in der Zeitschrift *System Familie* erschienen ist, nach. Wir danken Ludwig Reiter für die freundliche Genehmigung zur Neuveröffentlichung.

Wir planen, diesen historischen Rückblick auf die Gründungsprozesse der Paar-, Familien- und Sozialtherapie zukünftig mit weiteren Beiträgen zu verfolgen. Der historische Blick zurück auf die Anfänge soll die Bestandsaufnahme über unsere heutigen familientherapeutischen Konzepte und Theorien, den wir auf der Tagung des BvPPF im Jahr 2021 begonnen haben, untermauern. Die dort gehaltenen Vorträge werden Gegenstand der nächsten Ausgaben unserer Zeitschrift sein.

*Die Redaktion
Trin Haland-Wirth, Joseph Kleinschmittger, Inken Seifert-Karb
und Hans-Jürgen Wirth, Gießen im Dezember 2021*

Lockdown aus der Perspektive der Psychoanalytischen Pädagogik

Folgen für Kinder, Eltern und Lehrkräfte

Gisela Wiegand & Mara Brendel

Psychoanalytische Familientherapie Nr. 43, 22 (2) 2021 7–39

<https://doi.org/10.30820/1616-8836-2021-2-7>

www.psychosozial-verlag.de/paft

Zusammenfassung: Die aktuelle Situation der Corona-Pandemie führt zu großer Unsicherheit und Ungewissheit in den verschiedenen pädagogischen Kontexten. Wie unter einem »Brennglas« gewinnen neue, aber auch altbekannte Probleme an geschärfter Kontur. Für den Kasseler Arbeitskreis für psychoanalytische Pädagogik e. V. (KAPP) stellt sich insbesondere die Frage nach einer kind- und beziehungsorientierten Weiterarbeit in den Arbeitsfeldern Kindergarten, Schule und Soziale Arbeit. Basierend auf aktueller und klassischer Fachliteratur der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie und Pädagogik beschreiben wir die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Kinder, Jugendliche, Lehrkräfte und Eltern. Gleichzeitig ist dies ein Plädoyer dafür, nicht nur zu überlegen, wie Kinder ihr schulisches Leistungspensum, Lehrpläne und Curricula bewältigen können, denn die Voraussetzung dafür ist die positive Beziehung zur Lehrkraft und zur Klassengemeinschaft. Wir stellen deshalb Überlegungen an, wie Bindungs- und Gruppenbedürfnisse wenigstens ansatzweise befriedigt werden können und beschreiben dies anhand zentraler Punkte der Psychoanalytischen Pädagogik, wie dem Bedürfnis nach freiem Spiel, Körpersprache und Berührung, Unterstützung bei der Bewältigung von Ängsten und Aufklärung über die reale Bedrohung.

Stichworte: Corona-Einschränkungen und Folgen, Psychoanalytische Pädagogik, Dreieck SchülerInnen-Eltern-LehrerInnen, Unterbrechung und Reparatur sozialer Beziehungen, Psychoanalytische Entwicklungswissenschaft, Grenzen der Leistungsorientierung, Selbstreflexion

1 Kinder – Vom Irrweg der Leistungsorientierung zur Reparatur der sozialen Beziehungen

Die vorrangige Frage in Verbindung mit den Schul- und Kita-Schließungen schien zunächst die der unterbrochenen Wissensvermittlung bzw. Bildungsverläufe zu sein. Es kann kein Unterricht stattfinden, wie also gelingt das Lernen zu Hause, wie können genügend Lerninhalte vermittelt werden? Die Lernplattformen haben sich zunächst nur auf kognitives Lernen, auf Arbeitsaufträge an Kinder und Eltern bezogen, deren Erstellung gleichzeitig LehrerInnen ein enormes Arbeitspensum abverlangte. Die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (Schipp, 2021) schreibt:

»Die Bundesländer haben einheitliche Lernplattformen oder Lernmanagement-Systeme eingerichtet, in denen die Arbeitsaufträge für die Schüler digital verwaltet werden. Lehrer geben dort die Termine für Videokonferenzen ein, laden Arbeitsblätter hoch oder verweisen auf Aufgaben in den Schulbüchern. Es sind fragile Systeme, die gleich zu Beginn des Homeschoolings vielerorts zusammengebrochen sind. Aber dass es sie gibt, ist eine deutliche Verbesserung im Vergleich zum letzten Lockdown, in dem die Aufträge für die Kinder hauptsächlich via E-Mail versandt wurden.«

Erst allmählich wurde deutlich, dass digitale Kommunikation auch die Aufgabe hat, »Nähe trotz Distanz« (Deutsches Schulportal, 2020) herzustellen. Wie aber sieht diese *Beziehungsarbeit im Fernunterricht* aus? In vielen Formulierungen wie »digitale Formate des Unterrichts« überwiegt bisher die Vermittlung von abfragbarem Sachwissen. Ein Beispiel wird in dem Beitrag genannt: Speziell ausgebildete Lehrkräfte stehen Kindern als »Coaches« zur Verfügung. Die virtuellen Kontakte beschränken sich jedoch hauptsächlich auf technische und inhaltliche Belange, Pflege und Gestaltung von Beziehungen ist im besten Falle zweitrangig. Eine individuelle Unterstützung, auch in Form des Aushaltens und Regulierens von mitgebrachten Affekten – wie es im Präsenzunterricht doch immer mal wieder möglich ist – fällt aus. Oft wird nur das Dreifache des üblichen Hausaufgabepensums aufgegeben. Dies beinhaltet eine Vorstellung von passiv rezeptivem Lernen nach dem alten Modell des Nürnberger Trichters. Um möglichst große Mengen von Wissen in möglichst effektiver Weise in die SchülerInnen-Köpfe hineinzubekommen, wurden Eltern als HilfslehrerInnen zwangsverpflichtet. Der Verlust des institutionellen Rahmens reduziert das Lernen auf formale Aufgabenstellungen, die Vielschichtigkeit von Lehr-Lernritualen und -kulturen

ist verloren (Wulf, 2007). Die Chance, Bildung und Entwicklung in digitalen Zusammenhängen noch einmal neu zu überdenken, sollte uns eigentlich in diesen Zeiten der Entschleunigung begrüßenswert erscheinen. Stattdessen scheint der Rush in die Lernplattformen weitgehend unhinterfragt vonstatten zu gehen.

Grundlegend in der psychoanalytischen Pädagogik ist die Annahme, dass sich der größtmögliche Lernerfolg von SchülerInnen nur in einer positiven Beziehung und Bindung zur Lehrkraft und zur Klassengemeinschaft vollzieht. Notwendige Voraussetzung für das Schließen der oben beschriebenen Lernlücken muss demnach die Wiederherstellung dieser Beziehungen sein. Vorrangige Aufgabe von LehrerInnen und Schulsozialarbeit sollte sein, nicht nur zu überlegen, wie Kinder ihr schulisches Leistungspensum, Lehrpläne und Curricula bewältigen können, viel wichtiger ist zuerst, genau zu analysieren, welche Bindungs- und Gruppenbedürfnisse an welchen Stellen wenigstens ansatzweise befriedigt werden können.

Neben der bedeutsamen Frage, welche Entwicklungslinien des Kindesalters durch die Pandemie gestört, wenn nicht gar behindert werden, richten wir in diesem Text den Blick deshalb auch nach vorne und stellen Überlegungen an, wie die sozial-emotionale Stabilisation von SchülerInnen als vorrangige Bildungsaufgabe gelingen kann. Hierbei beschäftigen wir uns mit der institutionellen Pädagogik, wenngleich uns bewusst ist, dass alle Formen von (sozial-)pädagogischen und therapeutischen Unterstützungs-systemen während der Pandemie weggefallen sind.

Wir werfen Best-Practice-Fragen auf, die nur gemeinsam mit den vielen PädagogInnen beantwortet werden können, die sich in den zurückliegenden Wochen mit viel Engagement, Feingefühl und Kreativität für die von Schul- und Kitaschließungen betroffenen Kinder – und Eltern – auf neue Wege begeben haben und dort weiter unterwegs sein werden. Denn dafür braucht es den kollegialen Austausch und die gemeinsame Anstrengung aller.

Zuvor wird die Perspektive von Kindern und Jugendlichen in den Blick genommen. Diese ist jedoch nicht zu verstehen, ohne die Situation von Eltern und PädagogInnen zu analysieren. Alle Beeinträchtigungen und Maßnahmen müssen im Rahmen dieses triadischen Interaktionssystems innerhalb des vorgegebenen institutionellen Rahmens gesehen und verstanden werden.

1.1 Kinder brauchen Kinder, Jugendliche brauchen Jugendliche

Unterbrochene Beziehungen brauchen Wiederherstellung

Wenn Jutta Allmendinger vom Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in ihren letzten Büchern (z.B. 2021) mehr gesellschaftliche Gemeinsamkeit, mehr Vertrauen in andere Menschen und ein Wir-Gefühl anmahnt, dann müssen wir feststellen, dass gerade die Corona-Krise – trotz vieler feststellbarer Zeichen von Solidarität – diese Entwicklung für viele Kinder und Jugendliche in die entgegengesetzte Richtung verstärkt hat. Mittlerweile gibt es mehrere Studien und alarmierende Stellungnahmen von Fachleuten. Im Folgenden eine kurze Auswahl:

Der *Deutschlandfunk* (Wildermuth, 2021) berichtete über eine im letzten Jahr erhobene Studie:

»Das Universitätsklinikum Eppendorf in Hamburg hat im Rahmen der COPSY-Studie insgesamt über 1.000 Kinder und Jugendliche in Hamburg und bundesweit befragt. Das wichtigste Ergebnis: Fast jedes dritte Kind leidet inzwischen unter psychischen Auffälligkeiten, das sind Ängste, depressive Symptome aber auch psychosomatische Beschwerden. Und das gilt ganz besonders für Kinder und Jugendliche aus sowieso benachteiligten Umständen. Ein Teil der Probleme erklärt sich aus der Angst vor Corona, aber wichtig ist auch die Isolation, das Fehlen der Freunde und Spielkameraden. Kinder und Jugendliche leiden nicht also nur unter dem Virus, sondern auch an den Folgen des Lockdowns.«

Auf »Isolation und häusliche Konflikte« weist auch die *Hessische/Niedersächsische Allgemeine* (Schulze & Pitschmann, 2021) hin: »Experten warnen vor Folgen der Pandemie für Kinder und Jugendliche«. Die Geschäftsführerin des Kinderschutzbundes Hessen, Olivia Rebensburg, wird zitiert: »Erste Befragungen und Meldungen von Psychologen deuten auf Langzeitfolgen hin.« »Besonders betroffen sind bereits psychisch belastete Kinder, deren Situation durch die Einschränkungen noch verstärkt wird«, so die Ausführungen von Kinderpsychiater Christoph Andries aus der Kinder- und Jugendklinik für seelische Gesundheit Herborn.

Im Rahmen einer Online-Befragung unter niedergelassenen Kinder- und Jugendlichen-PsychotherapeutInnen (bvp) im Januar 2021, wird Ariadne Sartorius, Vorstandsmitglied des Bundesverbandes, zitiert:

»Die sozialen und emotionalen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen müssen bei der weiteren Planung im Umgang mit der Pandemie einbezogen

werden. Nicht nur für die jetzige Zeit, sondern auch für die Zeit nach dem Lockdown müssen unterstützende Angebote vorbereitet und beschlossen werden.«

Bernhard Moors (2021) von der Vereinigung Analytischer Kinder- und Jugendlichen- Psychotherapeuten schreibt zum zweiten Lockdown: »Auch wenn bei manchen Kindern und Jugendlichen Ressourcen aktiviert wurden, kreativ mit der Gesamtbelastung umzugehen, trifft dies für eine zunehmend größer werdende Gruppe nicht zu.«

Um die Beeinträchtigungen der kindlichen Entwicklung aus psychoanalytischer Sicht genauer zu erörtern, müssen zunächst die sozialen Bedürfnisse von Kindern betrachtet werden, die über das allseits bekannte Bindungsbedürfnis hinausgehen. Lange Zeit wurden die Bedürfnisse kleiner Kinder nach einer Kinder-Gemeinschaft verkannt, erst die neuere Kleinkindforschung (Ahnert, 2003) und auch die psychoanalytische Forschung (Simoni, 2008) betonte die Bedeutung dieses Aspekts für die gesunde Entwicklung. Wie Simoni zeigt, profitieren schon Zweijährige von Peerbeziehungen, auch wenn sie meisten noch dyadisch orientiert sind. Der Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe, sowie Fürsorge zu empfangen und zu geben wurde von Lichtenberg et al. (2010) als Grundbedürfnis von Geburt an besonders betont. Bereits in den zwanziger Jahren des vorigen Jahrhunderts war es Nelly Wolffheim (Kerl-Wienecke, 2000) in ihrem psychoanalytischen Kindergarten in Berlin wichtig, die sozialen Beziehungen und Kinderfreundschaften zu unterstützen. Alfred Adler sprach 1913 von der Notwendigkeit des Gemeinschaftsgefühls (Datler et al., 2009), Siegfried Bernfeld nannte es das Gesamt-Ich, das in Kindergemeinschaften entstehe (1921/1969). Erik Erikson formuliert ähnlich, wenn er von Identitätsbildung spricht, die sich auf die Gemeinschaften bezieht, in denen ein Kind aufwächst. Dabei ist wechselseitige Anerkennung notwendig: Das Individuum wird von der Gemeinschaft anerkannt und umgekehrt. (1973/1994, S. 140).

Wilfried Datler und Michael Wininger (2016) gehen vom hochkomplexen Interaktions- und Gruppengeschehen aus, welches von den PädagogenInnen feinfühlig erfasst werden sollte. Anna Freud sprach von unterschiedlichen Entwicklungslinien.

Auch die Fähigkeit und das Bedürfnis, neue soziale Beziehungen einzugehen – heute würde man von sozialer Kompetenz sprechen –, verändert sich. Dies hängt einerseits von der Entwicklung der Ich- oder Selbststruktur ab, aber auch vom Stand der Entwicklung von Autonomie und Ablösung von den Eltern. Nach Margaret Mahler (Mahler et al., 1975/2008) beginnt diese

Entwicklung in den ersten drei Lebensjahren und führt zur *Objektkonstanz* mit ca. dreieinhalb Jahren. Das ist die Zeit, in der die meisten Kinder sich für kurze oder längere Zeit aus der Familie lösen, ihr eigenes Leben genießen und ohne längere Eingewöhnungsphase eine Kita besuchen können. Normale, aber besonders auch belastende Transitions- und Trennungserfahrungen, müssen innerlich verarbeitet werden. Unterbrochene Beziehungen sind ein Problem, die Qualität der Beziehungen verändert sich derzeit aber auch durch größere Abhängigkeiten im Verlauf der Autonomieentwicklung.

Der Beziehungsabbruch wiegt für Kinder aus Kindergärten und Kindertagesstätten besonders schwer, da diese nicht vom Homeschooling betroffen und somit von jeglichen Verbindlichkeiten entlassen sind. Übernimmt der Heimunterricht doch zumindest noch eine Stellvertreterfunktion für die Institution Schule und hält die Zugehörigkeit zu einer Klasse und die Identifikation als Schulkind aufrecht, so fallen für die kleinen Kinder alle Kontaktverbindungen weg. Zur reparieren gilt es hier einerseits die Beziehungen innerhalb der Kindergruppen, aber auch zwischen dem einzelnen Kind und seiner ErzieherIn. Im Elementarbereich muss zudem die Beziehung des Kindes zur Institution Kindergarten wieder hergestellt werden – keine Altersgruppe wurde institutionell so abgegrenzt wie die Kindergartenkinder. Für eine Kontaktaufnahme während der Schließungen gab es – nicht wie in der Schule – keine zwingende Notwendigkeit. Auch für die Eltern gab es Kontaktabbrüche im pädagogischen Interaktionsgeschehen mit der Kita.

Aber wie können Beziehungen zwischen ErzieherInnen und Kindern, ErzieherInnen und Eltern sowie Kindergartenkindern untereinander aufrechterhalten werden? Ein Beispiel hierfür ist das folgende: So gab es einige einfühlsame ElementarpädagogInnen, die Gartenzaunsprechstunden oder Basteltüten zum Abholen anboten. Die Kunstwerke konnten dann wieder bei den PädagogInnen abgegeben werden und als der Kindergarten wieder öffnen durfte, wurden die Kinder von ihren Werken begrüßt.

Der Übergang zum Schulalter bringt für Kinder vielfältige sowohl körperliche als auch seelische Veränderungen mit sich. Datler und Wininger betonen: »Lehren und Lernen [sind] eingebettet in emotionale und soziale Beziehungen« (2016, S. 302).

»Mit dem Schuleintritt wurde das Beziehungs dreieck Kind-Eltern-Lehrperson aufgebaut, damit eine tragfähige Beziehung zu den LehrerInnen aufgebaut werden kann« (2016, S. 303). Für die Kinder ab zehn Jahren halten Margit Datler und Michael Wininger (unter Bezug auf Ekstein & Motto, 1969; Müller, 2002) fest, dass sich nun das »Lernen aus Liebe« zur Lehrerin oder Lehrer idealerweise in eine »Liebe des Lernens« umwan-

delt (2016, S. 305). Das bedeutet, dass Kinder sich erst allmählich immer besser intrinsisch motivieren und ihre Lernprozesse selbst steuern können. Grundschulkinder – und hier besonders die Erstklässler – haben diesen Schritt noch nicht vollzogen, kaum eigene Lernkompetenzen entwickelt und sind viel stärker von einer LernbegleiterIn abhängig. Gerade deshalb betont Annedore Prengel – sowohl aus philosophischer und psychoanalytischer als auch aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung – den Grundgedanken der psychoanalytischen Schulpädagogik: die positive LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung muss als zentral angesehen werden. Annedore Prengel (2013, S. 128) fordert eine »gelebte Praxis gelingender pädagogischer Anerkennung«, da er dies für eine grundlegende Bedingung des Lernens hält. Neben der Anerkennung geht es ihr um die Verletzlichkeit der Beziehungen und verletzten Gefühle der Beteiligten. »Es ist angebracht die Auseinandersetzung mit anerkennenden und verletzenden professionellen Handlungen in Bildungseinrichtungen mit der Aufmerksamkeit für Ambivalenzen in den pädagogischen Beziehungen zu verknüpfen (ebd., S. 11). Sie hält fest, »dass anerkennendes Lehrerhandeln eine Bedingung für gelingenden Lernen darstellt« (ebd.). Dieses Thema sei auch für die Grundschulforschung und die Pädagogik der Primarstufe als »Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule« (ebd.) evident. Die Notwendigkeit und gleichzeitig die Störanfälligkeit des feinfühligen Beziehungsaufbaus zwischen Kind und PädagogIn betont auch Hermann Staats (2014). Aber auch die Beziehungen zu den MitschülerInnen und deren Anerkennung spielen bei den Erfolgen oder Misserfolgen des Lernens eine wichtige Rolle.

Die Frage ist jedoch, wie anerkennendes LehrerInnenhandeln digital hergestellt werden kann, wenn es, wie Prengel betont, gleichzeitig um Verletzlichkeit und Ambivalenzen geht. Und welche Formen der Beziehungsarbeit können in Pandemie-Zeiten auch außerhalb der digitalen Welt geleistet werden? Besonders SchulanfängerInnen sind offenbar vom Unterrichtsausfall betroffen und versäumen möglicherweise wichtige Grundlagen in vielerlei Hinsicht – inwieweit brauchen sie eine neue andere Transitionsphase?

In der weiteren Entwicklung von Pubertät und Adoleszenz betont die psychoanalytische Entwicklungspsychologie die immense Bedeutung der sozialen Beziehungen. Annette Streeck-Fischer (2016, S. 313) führt aus: »Jugendliche suchen in dieser Phase nach Eigenständigkeit und Autonomie«, gleichzeitig bekommen die »Kontakte zu Gleichaltrigen, sowohl gleichgeschlechtlichen als auch andersgeschlechtlichen Jugendlichen [...] in der Adoleszenz eine herausragende Bedeutung«. Die psychoanalytische Theorie betont nach Streeck-Fischer die grundlegende Bedeutung des Schicksals der Objektbe-

ziehungen, d.h. ihrer bedeutenden Bindungsbeziehungen für das Schicksal der Persönlichkeitsbildung. Diese frühen Erfahrungen werden in unterschiedlicher Weise bewusst und unbewusst auf spätere soziale Beziehungen übertragen. Dabei sind Kinder und Jugendliche in unterschiedlichen Phasen ihrer Entwicklung besonders vulnerabel und bedürfen besonderer Unterstützungen. Diese für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung so entscheidende Phase wird nun durch Isolation und Abhängigkeit eingeschränkt. Folgt man der psychoanalytischen Selbstpsychologie, so könnte die innere Struktur des Selbst mit ihrer Balance zwischen Idealen, Ambitionen, Talenten und Fertigkeiten in eine große Schieflage geraten. Durch die großflächige Sperrung nahezu aller öffentlichen Räume wird gerade Jugendlichen die Möglichkeit zu ersten Begegnungen jenseits des Elternhauses genommen. Aufgrund von Scham und Autonomiebestreben führt dies zu Isolation und Rückzug in die Sozialen Medien. Diese Ausschließlichkeit der digitalen Kommunikation bietet für diese Altersgruppe reichlich Möglichkeiten für narzisstische Selbstinszenierungen, gleichzeitig wird die Gefahr des Ausgeliefertseins und der Beschämung größer. Für viele Teenager bedeutet allein die Tatsache, dass im digitalen Unterricht ständig das eigene Gesicht präsentiert werden muss, eine unerträgliche Stressbelastung. Unterstützung beim Aufbau von Kontakträumen benötigen Jugendliche dringend, inwieweit dies in Konkurrenz oder unter Einbeziehung der sozialen Medien möglich wird, muss ausgelotet werden. Welche Auswirkungen diese nun seit Monaten andauernde Herausforderung für die Jugendlichen darstellt, zeigen die aufrüttelnden Ergebnisse einer Umfrage, die eine Berliner Schülerin unter ihren MitschülerInnen initiierte. Vor allem seelische und schulische Überforderung, zu viel Verantwortung, Niedergeschlagenheit und Zukunftspanik wird in den Schüleräußerungen ersichtlich (Musall, 2021).

Durch Beantwortung der folgenden Fragen könnte eine erste Handlungsorientierung bieten: Wie können die Jugendlichen vor Zukunftsangst und Überforderung geschützt werden? Wie können Rückschläge in der Ablösung vom Elternhaus kompensiert werden? Wie kann in dieser vulnerablen Phase der Entwicklung wieder Stabilität und Sicherheit vermittelt werden? Wie können soziale Kontakträume für Jugendliche geschaffen werden und ist dies jenseits der Sozialen Medien überhaupt noch möglich? Wie kann im digitalen Unterricht das Spannungsfeld zwischen Anwesenheitskontrollen für die Lehrkräfte und dem Schamgefühl der Jugendlichen durch ständige Sichtbarkeit in der Kamera aufgelöst werden?

Der kurze Abriss macht eines deutlich: Man kann Kinder und Jugendliche jeglichen Alters nicht einfach aus ihren sozialen Beziehungen herausnehmen

und ins Homeschooling oder in Quarantäne schicken, ohne ein Risiko für ihre seelische Entwicklung einzugehen. Die Gruppenpsychologie, Kenntnisse und Umgang mit Gruppendynamik in Groß- und Kleingruppen (Finger-Trescher, 2001), gerät in der Ausbildung der LehrerInnen häufig zu kurz. Kindergruppen haben ihre eigene Struktur und Beziehungsgeschichte und nach der Auffassung der psychodynamischen Gruppentherapie (Haar & Wenzel, 2019) werden internalisierte Konflikte aus ihrem Beziehungsumfeld durch die »unbewusste Matrix der Gruppe« (ebd., S. 10) inszeniert. Selbst- und Gruppenbildungsprozesse müssen also gemeinsam betrachtet werden. Im Wechselunterricht sollte sehr feinfühlig beachtet werden, dass Klassen und Kleingruppen selbst verletzliche soziale Gebilde sind. Kindern kann keinesfalls häufig zugemutet werden ihre sozialen Kontexte zu wechseln. Die Gruppeneinteilung in der Praxis scheint sehr unterschiedlich gehandhabt zu werden: bestehende Lerngruppen werden weitergeführt, Geschwister bekommen an den gleichen Tagen Wechselunterricht oder aber es werden Kinder nach Jungen und Mädchen eingeteilt (Rudolph, 2021).

Es stellt sich also die Frage, welche die notwendigen Kriterien sind, um soziale Stabilisation zu gewährleisten und daran anschließend vor allem, ob Kinder überhaupt nach ihren Wünschen im Sinne der Beziehungsorientierung und Beziehungsstärkung gefragt werden. So berichtete beispielsweise eine Grundschullehrerin, sie habe darauf geachtet, dass jedes Kind mindestens einen Freund oder eine Freundin in der Klasse habe. Auch der gemeinsame Schulweg sei ihr bei der Gruppeneinteilung wichtig gewesen.

Manche Kinder haben in ihrer Lebensgeschichte vielfache Trennungserfahrungen bewältigen müssen. Häufig verlaufen diese Erfahrungen von Beziehungsabbrüchen in der Familie oder durch Migration dann parallel zu Wechseln von LehrerInnen, der Klasse, der Schulform, Arbeitsgruppen und Fördermaßnahmen, sodass die Kinder sich irgendwann nicht mehr umstellen können. Dies ist häufig verbunden mit bewussten und unbewussten, sich wiederholenden und verstärkenden Konfliktverläufen (Freyberg & Wolff, 2005). Erfahrungen von Trennungen und Ausgrenzungen verstärken dann den Effekt der oft beklagten Einschränkungen speziell des deutschen Bildungssystems, seiner starken Sequenzierung und sozialen Selektion. Der hessische und der bayrische Bildungsplan postulieren daher eine notwendige Konsistenz von Bildungsverläufen, ohne jedoch die institutionellen und individuellen Bedingungen zu reflektieren. Die Corona-Krise verschärft diese Brüche und fügt Trennungserfahrungen eine weitere Variante hinzu.

Es sollte daher zurzeit die vorrangige Aufgabe von LehrerInnen und Schulsozialarbeit sein, nicht nur zu überlegen, wie Kinder ihr schulisches

Leistungspensum, Lehrpläne und Curricula bewältigen können, viel wichtiger ist, genau zu analysieren welche Bindungs- und Gruppenbedürfnisse an welchen Stellen wenigstens ansatzweise befriedigt werden können. Falls Beschädigungen diagnostiziert werden, sollten sie repariert werden: *Disruption and Repair*, hier könnte besonders ein Ansatz hilfreich sein, der aus der psychoanalytischen Selbstpsychologie stammt und sich mit sich leidvoll erlebten Beziehungsunterbrechungen im therapeutischen Prozess beschäftigt. Anna Ornstein spricht dabei von unumgänglichen Unterbrechungen: »disruptions occur and their repair shapes and reshapes the patient's intrapsychic experiences« (Ornstein, 2010, S. 307). Ernest Wolf (1996, S. 144) beschreibt so z.B. mangelhafte oder traumatisierende Selbstobjekterfahrungen, d.h. frühe Erfahrungen mit einer Bindungsperson, die das Selbst verletzt oder seine Entwicklung behindert haben. Dabei könne durchaus Bedürfnisse nach gestörten oder pathologischen Beziehungen entstehen, die aber durch empathische Resonanz, z.B. in einer Therapie, zur altersangemessenen Selbstreaktionen führen sollten.

Der Verlust von Freundschaften (Lippert et al., 2020) kann als eine solche Schädigung der Selbstobjektbeziehungen betrachtet werden, Symptome sind Gefühle von Einsamkeit, Isolation und Selbtszweifeln. Allerdings könnte es auch vorkommen, dass Kinder Freundschaften vermeiden oder zerstören um nicht selbst durch Ablehnung verletzt zu werden.

Die Corona-Krise wirft die Aufmerksamkeit auf die (eigentlich lang erkannte) Notwendigkeit von mehr schulischer Kleingruppenarbeit, insbesondere durch den Wechselunterricht. Stabile Kleingruppen, mit denen sie sich identifizieren, bilden Kinder normalerweise aus ihren eigenen Grundbedürfnissen heraus von selbst. Nun wird aber gerade auch in einer Nach-Corona-Phase hier eine gezielte pädagogische Unterstützung angesichts vieler gestörter Beziehungen notwendig werden.

Einige Schulen haben die Notwendigkeit von beziehungsstiftenden Angeboten, die es Kindern ermöglichen ihre sozialen Kontakte aufrechtzuerhalten, erkannt und sich deshalb die Frage gestellt, wie Kinder trotz Lockdown ihre sozialen Beziehungen aufrechterhalten können. So führte beispielsweise die Sozialarbeiterin einer Grundschule die »Quasselbox« ein. Regelmäßig können sich die Kinder hierbei in digitalen Räumen »zum Quatschen und Quasseln« treffen. Bis wieder Unterricht im gesamten Klassenverband stattfinden kann, wird dieses Angebot beibehalten.

Wenn jetzt der Lehrerverband fordert, dass Kinder aufgrund ihrer Lernrückstände ein extra Schuljahr haben müssten, so heißt das auch, Trennung aus alten Klassen und Gruppen und Anpassung an neue. Es ist der hilflose

Rückgriff auf die Instrumente und Regeln, die die Institution Schule bereitstellt, um sich und ihre MitarbeiterInnen vor der Erfahrung des Scheiterns zu schützen: Sanktion und Selektion. Diese Maßnahme hat dann keinen Bezug mehr zu den Problemen der SchülerInnen (Freyberg & Wolff, 2005). In der jetzigen Situation sollte der Forderung Donald W. Winnicott's, die Dieter Katzenbach (1999, S. 142) gerade auch auf das Schulsystem bezogen hat, umso mehr Gültigkeit zukommen: Kindern eine haltende Umwelt geben und unnötig »aussondernde Maßnahmen zu vermeiden«. Im Sinn von Winnicott sollte die »fördernde Umwelt«, die Kinder benötigen, immer auch Halt geben, ein Paradigmenwechsel ist notwendig: Kinder brauchen stabile, überschaubare Gruppen für ihre sozial-emotionale Entwicklung. Im skandinavischen Schulsystem und in der Waldorfpädagogik sind ständig neue Zuordnungen zu nach Leistung zusammen gestellten homogenen Gruppen obsolet.

1.2 Kinder brauchen das freie Spiel

Begrenzte Spielräume brauchen Erweiterung

Die Reflexion der Einschränkungen der Bedingungen für kindliches Spiel kommt eher zu kurz. In der aufgeheizten Diskussion um das Homeschooling wird ganz vergessen, dass es auch um die Einschränkung der Spielräume für Kinder geht und dies selbstverständlich einen gravierenden Eingriff in kindliche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten darstellt. Im zweiten Lockdown wurde erfreulicherweise keine Schließung von Spielplätzen vorgenommen. Möglicherweise gravierender als der Verlust von Lernstoff könnten die Ängste und Selbstbeschränkungen sein, die mit dem freien Spiel verbunden werden. Die Psychoanalyse betont besonders den Zusammenhang zwischen »Spielräumen und Lernvermögen« (Müller-Brühn, 2004). Diese Einsicht ist allerdings auch in der Vor-Corona-Zeit, unter immer stärker kognitiven, beschleunigten Bildungsprozessen fast verloren gegangen. Freies Spiel ist, so Winnicott, eine Grundvoraussetzung für die gesunde seelische Entwicklung und die Entwicklung von Kreativität. »Die Notwendigkeit zum Träumen, Spielen und schöpferischen Handeln auf der Suche nach dem Selbst« (Winnicott, 1973/2020, Klappentext) sollte ja eigentlich in Zeiten einer von außen herbeigeführten Entschleunigung für Kinder eine begrüßenswerte Möglichkeit darstellen. Deutlich wird allerdings, dass viele Kinder nicht mehr in der Lage sind, frei zu spielen und sich selbst Spielgruppen zu organisieren, in denen sie scheinbar zweckfrei – wie die Kinder von