

Sylvia Bürkler und/et Beatrice Kronenberg (Hrsg./Eds.)

Übergänge

Personen – Systeme – Politik

Transitions

Personnes – Systèmes – Politique

- Piéron, H. (1952-1962). *Traité de psychologie appliquée* (Vol. 1-7). Paris: Presse Universitaire de France.
- Pochet, C. & Oury, F. (1979). *Qui c'est l'conseil*. Paris: Maspero.
- Raspe, R. E. (1968). *Les aventures du baron de Münchhausen* (T. Gauthier, trad.). Paris: Club français du livre.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1973). *Pygmalion à l'école*. Paris: Casterman.
- Sauzède, J.-P. (1996). *Astrologie, déterminisme et orientation: de la typocosmie d'Adolphe Ferrière à l'orientation assistée par ordinateur*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2.

Ines Schlienger

Die Teufelsbrücke und andere Übergänge

Die Sage berichtet vom Teufel, der, als Preis für die Unterstützung beim Bau der Schöllenenbrücke, die Seele des ersten Lebewesens einforderte, das die Brücke überquerte. Die Ingenieure willigten ein und jagten, zur Eröffnung des für den Alpentransit so zentralen Übergangs, einen Geissbock vor sich her.

Übergänge sind unabdingbar für Entwicklung und Wandlung, für Verbindung oder Grenzüberschreitung. Vertrauter Raum wird verlassen, stabilisierende Orientierung aufgegeben, Unsicherheit in Kauf genommen: das Neue ist weder bekannt noch vertraut. Es birgt somit Abenteuer, Risiko, Unheil vielleicht.

Kognitive, emotionale, soziale oder pragmatische Übergänge, denen sich Menschen im Laufe ihres Lebens stellen (müssen) werden aufgezeigt und Mittel diskutiert, die als Anreize für eine identitätsstiftende Bewältigung dienen können, ohne dass dabei die Seele verkauft werden muss.

La légende raconte que le diable, qui avait apporté son soutien à la construction du Pont de Schöllenen, avait exigé la première âme qui passerait sur ce pont. Les ingénieurs acceptèrent et firent passer un bouc lors de l'ouverture de ce passage central pour le transit par les Alpes.

Les transitions sont inévitables dès lors que des développements et des changements, des liaisons et des dépassements de limites surgissent. On quitte un espace familier, on abandonne une orientation stable, on accepte l'insécurité: la nouveauté n'est ni connue ni familière. Elle apporte sa part d'aventures, de risques, de malheur peut-être.

Les transitions cognitives, émotionnelles, sociales ou pragmatiques, auxquelles les êtres humains font face au cours de leur vie seront présentées et déboucheront sur une discussion relative aux moyens permettant de surmonter ces transitions tout en participant à la construction de l'identité, sans être ainsi obligé de vendre son âme.

Die Sage von der Teufelsbrücke – als dem Teufel um den Preis einer Seele abgerungenem Übergang – gehört zum Unterrichtsstoff in Schweizer Schulen, ist Allgemeingut, sie hat jedoch auch einen universellen Charakter.

1. Die Brücke, das Tier und der Teufel

In einer Geschichte der französischen Autorin Marie Darrieussecq (2007) unterhalten sich Rabatz und Sorge, zwei surreale Figuren: *«Die Brücke, erbaut vom Baumeister, brach immer wieder zusammen. Die Wölbung riss, und unter lautem Krachen gab die Brücke in der Mitte nach. Die Stadt fiel Brücke um Brücke in Trümmer, aber es gab nur einen einzigen Ingenieur in der Gegend. Der Baumeister rief Gott an, der sich jedoch in Schweigen hüllte. Dann rief er den Teufel an, der ihm (wie es der Teufel immer tut) auf der Stelle erschien. «Deine Brücke wird halten. Aber die erste Seele, die sie überquert, gehört mir.» Die Brücke erhob sich, prachtvoll. Die ganze Stadt applaudierte. Eine Katze kam vorbei. Der Baumeister schleuderte sie auf die Brücke. Der Teufel kam nicht auf seine Kosten (falls es den Teufel überhaupt etwas kostet, eine Brücke zu bauen). «Na, das ist aber wirklich ein menschliches Märchen» bemerkt Rabatz leichthin. Sorge lacht und trinkt ihren Tee»* (S. 23). Soweit die Geschichte.

«Ein menschliches Märchen», sagt Rabatz. Rabatz, der Rabauke, der lärmt und Krach schlägt, viel Lärm um nichts macht. Er weiss, worunter Menschen leiden. Und Sorge, dieses urmenschliche Phänomen, sagt nichts. Sie lacht und trinkt ihren Tee. Sie weiss: Das in der Geschichte Beschriebene ist zu allen Zeiten menschlichen Lebens wahr und wirklich. Beide wissen: Rabatz und Sorge sind Begleiter menschlicher Übergänge, so wie auch der symbolisierte Teufel dazu gehört:

Übergänge, wie die Brücke in der Sage, können sich nur prachtvoll erheben und Bestand haben, wenn man sich verbündet mit allen Kräften menschlichen Seins, auch mit den abgespaltenen, den verdrängten, den abgewehrten; mit denjenigen Kräften also, die man nicht gerne anspricht – so wie der Teufel mitunter auch der Unaussprechliche genannt wird.

Wesentlich erscheint das Tier: Der Ziegenbock in der Schweizer Sage, die Katze in der französischen. Es überquert als erstes die Brücke. Es scheint, als ob der Übergang für die Katze erbaut worden wäre – nicht «für die Katz». Ohne das Tier gäbe es keinen Übergang. Der Teufel will eine Seele, und jemand muss als erster hinüber: das Tier.

Das Tier symbolisiert die Seele. Bei den Kelten galt die Katze als Beschützerin in schwierigen Situationen. Für die alten Ägypter symbolisierte sie Weisheit – dass sie in der Schwärze des Mittelalters als mit dem Teufel im Bunde stehend betrachtet wurde, bestärkt nur die Vorstellung ihrer Potenz. Der Ziegenbock hat vergleichbare Qualitäten. Werden die christlichen Überformungen weggelassen, steht er für Lust, Sinnlichkeit, überschäumende Lebenskraft und Überlegenheit.

Der Teufel symbolisiert hier die unbekannte Kraft, die zur Verfügung steht, wenn man sie braucht. Sie fordert die erste Seele ein, die den Übergang überquert. Wird das Geschehen intraindividuell betrachtet könnte «die erste Seele» auch für das stehen, was die Seele zum ersten Mal tut. Der Preis für die Veränderung, die nicht absehbar, nicht vorwegzunehmen ist, ist hoch. Und trotzdem ist er zu bezahlen. Veränderungen, Überquerungen, Übergänge kosten. Wenn diese Kraft abgespalten ist, wird sie teuflisch, kann sie destruktiv wirken.

Wenn Übergängen also mit etwas Seelischem zu tun haben, dann steht auf der symbolischen Ebene bei der Geschichte die Katze im Zentrum. Es geht um sie. Wir müssen «mit den Augen der Katze schauen» lernen. Was passiert ihr?

«Sie kommt vorbei» berichtet die Geschichte. Das hat etwas Zufälliges, Beliebiges. Sie würde vermutlich gerne weiter «vorbeigehen», das tun, was sie immer tut: dösen, in die Sonne blinzeln, ab und zu einem Schmetterling nachjagen. Aber unverhofft kommt es anders. Sie wird gepackt und auf die Brücke geschleudert. Sie hat sich nicht entschieden zu diesem Schritt, er stösst ihr zu. Sie ist allein und orientierungslos. Vielleicht gerät sie in Panik, versucht sich zu wehren, schreit. Wenn sie könnte, würde sie kratzen: Rabatz machen.

Eine stärkere Macht zwingt sie zu etwas, das sie nicht vorhersehen kann. Im Moment kann sie die Erfahrung nicht integrieren. Diese übersteigt ihren Horizont, ihr Verarbeitungsvermögen.

Im Flug durch die Luft lässt sie alles hinter sich, befreit sich von den Fesseln der Vergangenheit. Sie riskiert alles und ist bereit zu sterben. Damit geht sie durch eine Pforte, die ihr auf der anderen Seite, im Reich der anderen Macht, etwas Neues ermöglicht.

Und mit diesem Opfern des Alten, dem sich Öffnen für das Neue, wird der Übergang über den Fluss, die Brücke, gefestigt. Zum Wohle aller anderen Teile der Stadt. Eine Transition ist geschehen.

Rabatz spricht in der Geschichte von einem menschlichen Märchen, und Sorge lächelt.

Die beiden wissen, dass das Neue nur durch den Abschied vom Vergangenen wachsen und leben kann. Dass Entwicklung und Wandlung nur durch die Zustimmung zum symbolischen Tod möglich sind. Und sie wissen, dass Angst, Verunsicherung oder laute, vermeintliche Stärke dazugehören. Wer vor einem Übergang steht, der seine Gewohnheiten stört, macht sich Sorgen, oder er macht Rabatz.

Gleichzeitig meint die Sage auch: Wir leben immer im «Hier und Jetzt». Neben der Gegenwart verfügen wir zwar auch über Vergangenheit und Zukunft. Trotzdem findet das Leben, das Lebendig-Sein immer zu einem bestimmten Moment an einem bestimmten Ort statt. Die Vergangenheit steht als Rekonstruktion nicht immer zur Verfügung, und die Zukunft lässt sich nicht zwingend aus der Vergangenheit oder der Gegenwart ableiten. Sie ist ungewiss, nicht vorhersehbar, ist mit Brüchen, Sprüngen behaftet, manchmal wird man «geworfen». Es ist nicht möglich, sich zu klammern an etwas, das ewig bleibt. Zum Lebendig-Sein gehört der fortwährende Wandel. Jedem menschlichen Wesen wohnt ein Wissen inne, dass der aktuell erreichte Zustand nicht der endgültige ist. Die Ahnung von etwas Zukünftigen ist im «Hier und Jetzt» angelegt (Langeveld, 1968). Ein lebendiger Organismus strebt nicht ausschliesslich nach Gleichgewicht. Die Veränderung, das Neue wird immer wieder gesucht.

Gleichzeitig entstehen fortwährend Ungleichgewichte durch den Umstand, dass der Mensch sich individuellen oder gesellschaftlichen Anforderungen und Widersprüchen stellen muss: Er muss laufend scheinbar Unvereinbares im menschlichen Zusammenleben oder im eigenen Organismus integrieren; dies bedeutet anhaltende Wandlung. Hegel hat für diesen Prozess den Begriff der Dialektik vorgeschlagen. Riegel (1980), verwendet diesen Ansatz in seiner dialektischen Entwicklungspsychologie: Der Mensch als vernunftbegabtes Wesen vergleicht den Ist-Zustand mit einem angestrebten, zukünftigen. Er entdeckt in der Folge einen Widerspruch, den es mit Handlungen und Tätigkeiten zu überwinden gilt. Diese zu entwickeln, zu finden und zu erfinden stellt einen generellen Entwicklungsmotor dar. In der Sprache der Dialektiker findet er Synthesen. Rappaport (1985), der Begründer des Empowerments, hat ebenso deutlich auf die grundsätzliche Widersprüchlichkeit menschlichen Seins hingewiesen (Antinomien) und für das Empowerment fruchtbar gemacht. Die Geschichte hat menschliches Mass auch in diesem Sinne: Leben heisst, sich Übergängen zu stellen. Im Nach-

hinein, beim Zurückschauen erst wird Wissen möglich. In dieser Rekonstruktion wird Kontinuität begründet und Identität gefestigt.

2. Erscheinungsformen von Übergängen

Die Sage mit der Brücke über den Abgrund und dem Tier als der ersten, die Brücke überquerenden Seele, zeigt auf: Es gilt, sich mit verschiedenen Arten von Übergängen zu befassen, mit reversiblen und mit irreversiblen.

- Die Brücke ist ein *reversibler Übergang*. Von beiden Seiten ist sie wahlweise begehbar und ermöglicht den Transfer von einer Seite zur anderen.
- Die «erste Seele», die die Brücke überquert und künftig der anderen Kraft zugehören wird, hat eine *irreversible Entwicklung* hinter sich, ihr ist eine Transition widerfahren.
- Des Weiteren gilt es, den Abgrund zu beachten, also den Bereich zwischen dem jetzigen und dem zukünftigen Zustand, die Zeit, in der das Alte nicht mehr ist, und das Neue noch nicht: das *Dazwischen*.

Diesen drei Formen soll im Folgenden Aufmerksamkeit geschenkt werden.

2.1 Die Brücke: Der reversible Übergang als Transfer

Die Ingenieure in der Geschichte von Marie Darrieussecq streben einen reversiblen Übergang an, eine Brücke für beide Richtungen grundsätzlich offen, jederzeit ein Hinüber und ein Herüber ermöglichend. Wer im Osten der Stadt wohnt und im Westen auf dem Markt einkauft, kann auch wieder zurückkehren, und er wird zuhause entsprechend erwartet.

Es handelt sich hier also um eine Möglichkeit zum Transfer im eigentlichen Sinne. Ein Transfer kann unzählige Male wiederholt oder rückgängig gemacht werden. Es besteht jederzeit die Möglichkeit innezuhalten oder umzukehren. Ausgangs- und Endpunkt solcher Transfers sind raum-zeitlich aufeinander bezogen: Man bewegt sich innerhalb einer gewissen Zeit von hier nach da und wieder zurück. In der heil- und sonderpädagogischen Arbeit ereignen sich solche Übergänge zum Beispiel am Sonntagabend, wenn ein Kind vom Elternhaus ins Sonderschulinternat gebracht und am Freitag wieder abgeholt wird. Einem Menschen mit Körperbehinderung wird vom Rollstuhl in einen Sessel geholfen, eine Kindergruppe wird vom Freispiel zum gemeinsamen Sitzen im Kreis aufgefordert: Dies alles sind Transfers; rever-

sible Übergänge. Häufige Formen des Transfers beziehen sich auf Übergänge zwischen dem Öffentlichen und dem Privaten, zwischen Individuum und Kollektiv; sie verbinden konkrete Räume, Gedankenräume, Beziehungsräume oder Seelenräume.

Reversible Übergänge können darüber hinaus auch verschiedene Eigenschaften verbinden. Der Wechsel bezieht sich in diesem Zusammenhang auf verschiedene (Bewusstseins-)Zustände. Wird Wasser gekocht, ist ein Übergang vom flüssigen zum gasförmigen Zustand zu beobachten. Die Übergänge zwischen Tag und Nacht bringen manche Menschen ins Schwärmen. Der Übergang vom Wachsein zum Schlaf ist manchmal nicht nur für Kinder beängstigend: Woher stammt die Gewissheit, dass der Schlaf nicht endgültig ist, dass auf die Nacht wieder ein Tag folgt?

Solche Übergänge werden im subjektiven Erleben nur als vollständig reversibel erfahren, wenn das Individuum neben dem Leben im «Hier und Jetzt» auch über Vergangenheit und Zukunft verfügt oder viele Gewöhnungsprozesse durchlebt hat: durch wiederholte Erfahrung wird diese Art der Reversibilität dem Bewusstsein eher zugänglich.

Häufig jedoch ist Sorge anwesend und sagt: «Pass auf, du weisst nicht, was dir passiert!», und Rabatz ist zur Stelle und unterstützt: Kinder wollen nicht einschlafen und verlangen zum wiederholten Mal nach der Mutter oder nach einem Glas Milch, der Junge mit Down-Syndrom will am Sonntag-Abend nicht ins Wohnheim und tobt im Auto, der Weg vom Wohnheim zur Werkstätte wirkt absolut bedrohlich, usw.

2.2 Die erste Seele: Der irreversible Übergang als Transition

Die Katze lässt sich in der Geschichte von Marie Darriusecq auf die Brücke werfen, und ihre Seele gehört fortan der anderen Macht. Sie hat sich gewandelt.

Irreversible Übergänge werden nur einmal begangen. Sie bringen einschneidende Veränderungen, es gibt kein Zurück, und nichts wird danach wieder sein, wie es einmal war, hinter eine einmal gewonnene Erkenntnis kann nicht mehr zurückgekehrt werden, die «Unschuld» ist verloren. Die Veränderung findet auf verschiedenen Ebenen statt. Die Seele hat eine Grenze überschritten, der Mensch hat sich gewandelt, seine Beziehungen zu anderen sind auf einer neuen Ebene: Eine Transition ist geschehen.

Geburt und Tod sind solche Transitionen, die Einschulung, der Auszug des Jugendlichen aus dem Elternhaus, die Mutterschaft, Arbeitslosigkeit, Scheidung oder Hochzeit. Der spirituellen Dimension solcher Übergänge versuchen alle Kulturen mit Ritualen, Sakramenten oder Initiationen gerecht zu werden.

Weit herum bekannt geworden ist in den letzten Jahren das Konzept der ökologischen Übergänge von Urie Bronfenbrenner (1981). Er thematisierte die Übertritte des Kindes in ständig sich erweiternde neue Lebensbereiche, vom Mikro- ins Meso-, Exo- und Makrosystem.

Nach Griebel & Niesel (2005) bergen Transitionen Veränderungen auf verschiedenen Ebenen:

- Auf der individuellen Ebene sind Selbstkonzept und Identität tangiert (z.B. nach einer Scheidung).
- Auf der Ebene der Interaktion verändern sich die Bezugsgruppen – im Sinne einer Erweiterung oder eines Abbaus. Referenzgruppen können sich ablösen, neue Verpflichtungen eingegangen werden (z.B. beim Übertritt in ein Wohnheim), Einsamkeit kann drohen (z.B. nach der Pensionierung).
- Auf der kontextuellen Ebene wird eine Umstellung auf neue, unterschiedliche oder sich widersprechende Lebenswelten verlangt – z.B. bei der Geburt des ersten Kindes. Die Erwartungen der Umwelt können radikal verändert sein und zu Über- oder Unterforderung führen – z.B. nach dem Auszug aus der elterlichen Wohnung. Desgleichen kann sich die zeitliche Rhythmisierung grundlegend ändern – z.B. beim Schulübertritt.

Transitionen können dem Menschen auf verschiedene Arten begegnen: offensichtlich oder unmerklich einschneidend oder fließend, schmerzhaft oder beglückend.

- Sie können die beteiligte Person wie ein Blitz aus heiterem Himmel treffen, sie überraschen und sie zwingen, sich neu zu orientieren (kritische Lebensereignisse). Ein schwere Erkrankung, der unerwartete Verlust der Arbeitsstelle können solche Transitionen veranlassen. Die nachträgliche Zustimmung ist in diesem Zusammenhang besonders zu beachten: Kann die Erfahrung sinnstiftend integriert werden, hat sie identitätsstiftende und -stützende Wirkung.
- Es gibt aber auch Übergänge, die sind fließend, geschehen so unwirklich, dass sie kaum wahrnehmbar sind (Entwicklungen). Erst im Nachhinein wird deutlich: Es hat sich etwas verändert, da ist etwas nicht mehr so, wie

es früher war. Eine Lehrkraft wächst z.B. am Arbeitsplatz in eine Schulleitungsaufgabe hinein, ein Schüler hat sich vielleicht vom aggressiven Störenfried zum konstruktiven Mitdenker entwickelt.

- Transitionen sind vielfach schmerzhaft. Sie schmerzen diejenigen, die den Übergang vollziehen, weil die Überbrückung zwischen individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Anforderungen nicht nur mit einem Zuwachs an Entwicklung, mit neuem Lernen zu tun hat, sondern auch mit Abschied von Bisherigem. Sie können aber auch sehr schmerzhaft sein für die Bezugspersonen, die solche Transitionen begleiten, vielleicht auch veranlassen (müssen): Werden die Kinder erwachsen und ziehen aus, so stellt dies auch für die Eltern eine nicht leichte Aufgabe dar. Ist der Sohn oder die Tochter behindert und die Eltern müssen diesen Übergang selbst initiieren und ihr Kind sozusagen aus dem Haus schicken, so tut dies doppelt weh.

Transition bedeutet durch ihre Irreversibilität immer auch Abschied.

Im Nachhinein erst wird deutlich, was unwiderruflich verloren ist. Dies öffnet die Tür zu einer Verklärung oder zur Verteufelung der Vergangenheit, z.B. zu verzerrten Sichtweisen auf die eigene Kindheit, die aus der Distanz des Erwachsenenalters nachträglich zum Paradies erklärt wird. Ebenso kann eine Ehe nach ihrem Scheitern zur Hölle umdefiniert werden – wohlwissend, dass sie in ihrer Ganzheit eine andere Beurteilung verdiente.

Als positiv erneuernde Kraft kann eine Transition jedoch nicht hoch genug eingeschätzt werden.

2.3 Der Abgrund: Das kritische Lebensereignis und das Moratorium als Dazwischen

«Die Stadt fiel Brücke um Brücke in Trümmer» berichtet die Sage, «aber es gab nur einen einzigen Ingenieur in der Gegend».

Ohne den Wunsch, von einer Seite des Ufers zur anderen zu gelangen, würde nie die Idee entstehen, den Abgrund zu überbrücken. Notwendig sind eine Anregung, ein Vergleich, ein Zwang oder ein Widerspruch zwischen dem aktuellen Zustand und einem angestrebten. Der Abgrund, das Dazwischen ist eine Übergangszeit zwischen dem «nicht-Mehr» und dem «noch-Nicht».

Das menschliche Wesen kennt viele Möglichkeiten der Reaktion auf diese Herausforderung, auf den Umgang mit dem Abgrund, auf den Zwang zur Brückenbildung zwischen dem «nicht-Mehr» und dem «noch-Nicht»:

- Der Tollkühne negiert Gefahr und Risiko und springt in den Abgrund.
- Der Pionier rüstet sich gut aus und steigt in den Abgrund, bereit, viele Strapazen auf sich zu nehmen.
- Der Ängstliche sucht sich eine Gruppe Gleichgesinnter, die das Abenteuer gemeinsam auf sich nimmt.
- Der Bedächtige wartet ab, bis eine Brücke steht und viele andere diese getestet haben, bevor er sich bewegt. Ansonsten bleibt er zuhause.
- Der Verleugner verbreitet im Brustton der Überzeugung, dass er nie auf die andere Seite wollte und dass das diesseitige Ufer eigentlich viel schöner und besser sei. Fällt er trotzdem in den Abgrund, so versucht er mit aller Macht, auf seiner Seite wieder heraufzusteigen.
- Der Fatalist begibt sich in den Abgrund oder lässt sich stossen. Er hofft, nicht allzu nass zu werden und irgendwann einen Aufstieg zu finden, auf welcher Seite auch immer.
- Der Begeisterungsfähige hingegen freut sich auf das, was kommt, und nimmt Gefahr oder Unsicherheit auf sich.
- Der Gelassene seinerseits ist bereit und stimmt zu.

Diesen Reaktionsarten ist gemeinsam, dass der Mensch Kontinuität in irgendeiner Form erwartet. Es ist wichtig, dass etwas vom Neuen sich in das Alte integrieren lässt, dass das Neue das Alte nicht negiert, verneint oder auslöscht, sondern es integriert, wertschätzt, auf seine Bedeutung für das Subjekt hin untersucht und achtet.

Die Übergangszeit sollte wenig gefährlich, schnell zu überwinden und nicht Angst machend sein.

Vielfach wirkt sie allerdings gefährlich, man bangt um seinen Seelenfrieden, möchte lieber nicht (gehen oder springen), oder wenn, dann nicht so. Sorge und Rabatz sind ständige Begleiter und werden Angesichts von unüberblickbaren Abgründen übermächtig.

Es gibt Zeiten und Situationen, die rufen nach einer Transfermöglichkeit oder einer Transition, aber es ist keine in Sicht, eine mögliche Anbahnung tritt nicht zutage. Alle Lösungsversuche mit den bisher entwickelten Problemlösungsmustern scheitern. Die Personen, von denen man Lösungen erhofft, können oder dürfen keine Hilfen anbieten. Vielleicht werden die Hilferufe auch nicht gehört, oder die Zeit ist noch nicht reif für eine Transition.

Viele kritische Lebensereignisse führen die Betroffenen in scheinbar ausweglose Situationen. Das persönliche Selbstverständnis kann in seinen Grundfesten erschüttert werden, wenn zum Beispiel einer Familie eröffnet

wird, dass ihr jüngstes Kind mit einer Behinderung leben müssen. Erfährt ein Mensch vom Unfalltod eines geliebten Menschen oder muss jemand seine Familiengeschichte neu schreiben, weil ein Familiengeheimnis endlich gelüftet ist, kann dies zutiefst aufwühlen.

Bekannt sind auch biographische oder gesellschaftliche Wartephasen. Die Pubertät ist so eine Zeit des Moratoriums (Erikson, 1981), die Lehrstellen-suche, das Warten auf eine Schwangerschaft oder die Entwicklung autonomer Willensäußerungen, nachdem man eine emotional eng bindende Gruppe (Sekte, Peer Group, Familie) verlassen hat. Subjektiv ist die Bereitschaft vorhanden, eine Funktion zu übernehmen, der gesellschaftliche Status oder die gesellschaftliche Anerkennung sind noch nicht erreicht oder der Organismus ist noch nicht hinreichend entwickelt.

Solche Phasen sind nicht leicht zu ertragen. Gerne flieht man davor. Das Dazwischen fordert die betroffenen Menschen und ihre soziale Umgebung manchmal unendlich.

3. Aspekte der Entwicklung

Die Auseinandersetzung mit reversiblen und irreversiblen Übergängen ist grundlegender Bestandteil menschlicher Entwicklung. Das Halten (Tragen) von Verunsicherung, Angst und Freude, will gelernt sein. Kinder müssen und können lernen, Signale aus der Umwelt zu lesen, ihr soziales Umfeld zu steuern und ihre Emotionen selbst zu regulieren. Wichtige Studien dazu haben anfänglich John Bowlby (1973), Margareth Ainsworth (Ainsworth & Bell, 1974) oder Donald W. Winnicott (1979) verfasst, in der neueren Zeit sind die Studien zur Selbstentwicklung und Mentalisierungsfähigkeit von Daniel Stern (1992) sowie Peter Fonagy et al. (2004) hinzu gestossen. Piagets Erkenntnisse über die Struktur der kognitiven Entwicklung sind, was das Vorschulalter betrifft, weiterhin gültig und für das Verständnis von Übergängen zentral (Piaget & Inhelder, 1986). Wir verstehen immer besser, wie Kinder lernen zu warten, Verunsicherung auszuhalten, sich selbst zu organisieren, sich Vorstellungen über die Welt zu machen, um daraus Sicherheit zu schöpfen und Unabhängigkeit des Handelns zu gewinnen.

Nachfolgend soll auf drei Aspekte hingewiesen werden, die für das Verständnis von Übergängen und für ihre Bedeutung für die menschliche Beziehungs- und Handlungsfähigkeit zentral sein können: Das «Hier und Jetzt»,

das «Tun als-ob» und die Metakognition mit je einem Exkurs zum intermediären Raum, zur Irreversibilität des Denkens und zur Resilienz.

3.1 Leben im «Hier und Jetzt» – der intermediäre Raum

Eine der zentralen Erfahrungsdimensionen menschlichen Lebens ist das «Hier und Jetzt». Für Säuglinge und Menschen mit schwersten kognitiven Beeinträchtigungen (sensomotorische Phase nach Piaget) stellt das «Hier und Jetzt» die vorherrschende Erfahrungsmöglichkeit dar. Ausschliesslich aus dem «Hier und Jetzt» erschliessen sich für sie Informationen aus dieser Welt, Beziehungen in der Welt und unter den Menschen sowie Bedeutungen, die sich aus den Informationen und den Beziehungen ergeben. Das, was der Mensch weiss von der Welt, ist gebunden an das, was im Moment wahrnehmbar, lesbar und deutbar ist. Vergangenheit und Zukunft stehen kognitiv nicht zur Verfügung: Das, was vergangen ist, ist dem Bewusstsein nicht mehr zugänglich. Das, was kommt, ist (noch) nicht vorhersehbar. Somit steht Warten als Kategorie noch nicht zur Verfügung, weil Warten ein potentielles Anderes voraussetzt, also die Vorstellung einer möglichen anderen Realität als der aktuellen. Warten erfordert die Fähigkeit zur Vorwegnahme einer möglichen anderen Zukunft.

Der Mensch erlebt in der Seinsweise dieses Entwicklungsstadiums sich und andere immer als «richtig», weil etwas nur so und nicht anders sein kann, er nur so und nicht anders leben kann. Die Fähigkeit, sich an einen anderen Ort oder in einen anderen Zustand zu denken, ist noch nicht da. Das bedeutet nicht, dass das Kind in dieser Entwicklungsphase ziel- oder planlos lebt, aber es verfügt noch nicht über Vorstellungen, die ein angestrebtes Ziel vorwegnehmen lassen. Nur über das sensomotorische Handeln, das durch Gegenstände oder Beziehungen ausgelöst wird, die aktuell wahrnehmbar sind, kann das Kind Probleme lösen. Es kann Ziele zu erreichen versuchen, es kann aber noch keine Brücken bauen. Stösst das Kind auf ein «Dazwischen», wird dieses zur neuen Realität in seiner ganzen Absolutheit. Stürzt es in den «Abgrund», so wird dieser Abgrund zum neuen «Hier und Jetzt». Hunger ist für den Säugling absolut, Langeweile auch, Verlassenheit lebensbedrohlich.

Rabat wird sofort zur Stelle sein. Von den Bezugspersonen sind in dieser Zeit achtsame Aufmerksamkeit, Kongruenz und Feinfühligkeit gefordert.

Exkurs: Der intermediäre Raum

Winnicott (1979) hat mit dem Konzept des «intermediären Raums» ein entwicklungspsychologisch bedeutsames Konzept geschaffen für die Entwicklung der Vorstellung eines «Dazwischen» und für das Lernen des Umgangs damit:

Der intermediäre Raum wird geöffnet, wenn das Kind lernt, zwischen sich und der Mutter zu unterscheiden. Der haltende Arm der Mutter ist somit nicht mehr Teil des eigenen Körpers, die Mutterbrust gehört nicht mehr ununterschieden dem eigenen Selbst, sondern einer irgendwie gearteten Aussenwelt an, dem «Nicht-Ich» «Aufkeimendes Selbst» nennt Daniel Stern (1992) diesen Zeitraum.

Erst diese Unterscheidungsfähigkeit eröffnet das Dazwischen, das, was zwischen dem eigenen Sein und der Mutter liegt. Es ist der Ort, an dem Gefühle entstehen. Aus anfänglich nur wahrnehmbarer Lust oder Unlust, werden Angst, Zorn, Freude, Liebe. Dies ist die Zeit, in der ein Verlust als Möglichkeit erkannt und real werden kann: man könnte etwas, das man hat – zum Beispiel die Mutter, ein Spielzeug, eine Sicherheit – auch wieder verlieren, eben, weil es nicht zu einem gehört, sondern «Nicht-Ich» ist.

Der intermediäre Raum ist also etwas Drittes. Er ist weder das eigene Selbst, noch das Du. Er vermittelt zwischen innerer und äusserer Realität.

Es ist der Ort, wo ein Ereignis persönlich verarbeitet wird. Hier bekommt es Bedeutung. Hier wird etwas erst wirklich, zu einem Ereignis für die Person.

Hilfen können einem Kind in dieser Entwicklungsphase gegeben werden über Regeln, Routinen und Rituale, diese bilden Brücken der Gewöhnung.

3.2 Tun als ob – Irreversibilität im Denken

Das Kind wächst heran, es wird zum Vorschulkind. In einer sicheren Umwelt, in der es sich und seine Beziehungen spielerisch erproben und weiter entwickeln kann, festigt es seine Vorstellungen von «innen» und «ausen», und es lernt, diese beiden Modi zu unterscheiden. Dies ermöglicht ihm, zu «tun als ob»: Ein Kind legt sich auf das Sofa und schnarcht leise – ab und zu blinzelt es, um zu überprüfen, ob es auch gesehen wird. Das Kind weiss ganz genau, dass es nicht schläft, und es weiss, dass die anderen, die es sehen, auch wissen, dass es nicht schläft. Diese strikte Trennung von innen und ausen ist zentral für die Selbstentwicklung, das heisst auch für die Unabhängigkeit

der eigenen Person und der eigenen Wahrnehmungen von den Personen seiner Umgebung. Dies erst ermöglicht dem Kind, sich Vorstellungen zu machen über das Denken und Fühlen anderer Menschen. Tun als ob befähigt in der Folge zu wahrer Autonomie und echter Beziehungsfähigkeit.

Exkurs: Irreversibilität im Denken

Das Denken des Kindes ist allerdings noch weitgehend irreversibel, d.h., die Welt kann nicht anders sein, als es sie aktuell wahrnimmt. Das Kind meint demzufolge, alle anderen sähen die Welt so, wie es sie sieht: Ein Kind schliesst seine Augen, verdeckt das Gesicht mit den Händen und meint, es werde von den anderen nicht mehr gesehen, weil es die Welt und die anderen nicht mehr sieht. Verstecken spielen ist in diesem Alter noch nicht möglich. Dafür braucht es die Fähigkeit zur Dezentrierung, die Vorstellung, dass andere Menschen aus einer anderen Perspektive die Welt anders sehen können als man selbst. Selbstverständlich ist das Kind zu Einfühlung in andere Menschen fähig. Es ist imstande, Gefühlszustände beim Gegenüber wahrzunehmen und entsprechend zu reagieren. Es ist aber noch nicht imstande, sich vorzustellen, es selbst oder andere könnten etwas tun, um diesen Gefühlszustand zu ändern. Auf Doppelbotschaften reagiert das Kind verwirrt, es kann noch keine Witze verstehen und Ironie ist ihm fremd.

In dieser egozentristischen Phase ist die Welt nicht anders denkbar, als sie ist. Das Kind ist ausgeliefert an das, was es selbst denken kann, was sich im Rahmen der eigenen Möglichkeiten bewegt.

Das Kind ist also zentriert auf Zustände und vernachlässigt die Transformationen, die zu diesen Zuständen geführt haben. Das Kind kann einen Zustand nicht als Ergebnis einer Transformationskette erkennen. Piagets Übungsreihe für diese Erkenntnis ist bekannt: Wird Sirup aus einem schmalen, hohen Glas in ein breites, niedriges umgeschüttet, so trauert das Kind dem Sirup im hohen Glas nach, obwohl sich die Sirupmenge nicht verändert hat. Hat es die Wahl zwischen den beiden Gläsern mit derselben Sirupmenge, so greift es nach dem hohen Glas, weil sich dort «offensichtlich» mehr Flüssigkeit befindet. Der Sirup wird nicht in seiner Transformation begriffen.

Dadurch, dass das Kind nur die Höhe der Flüssigkeit im Glas sieht und die Breite des Glases nicht mit einbezieht, kommt es zu einem Fehlurteil, das Kind nimmt einige wenige Merkmale wahr und übersieht wichtige andere Aspekte. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von einer fehlenden Beweglichkeit des Denkens.

Gleichzeitig und scheinbar im Widerspruch zu den oben geschilderten Fähigkeiten entwickelt das Kind eine Vorstellung von Wachsen und Entwicklung, insbesondere auch vom eigenen Wachsen und von der eigenen Entwicklung. Man stelle sich ein Mädchen vor, das schon gehen kann und das sehr gerne eine Tür öffnen möchte, die Türfalle aber nicht erreicht, auch wenn es sich auf Zehenspitzen stellt. Es probiert immer und immer wieder, ohne Erfolg. Nach lerntheoretischen Gesichtspunkten, also wenn wir uns nur an Erfolgs- und Misserfolgskonzepten orientieren, müsste es mit seinen Versuchen bald einmal aufgeben. Aber es gibt nicht auf. Es weiss tief in sich, irgendeinmal bin auch ich so gross, dass ich die Tür selbst öffnen kann. Es verfügt über ein implizites Wissen um Wachstum und Veränderung. Und dies ermöglicht ihm, dranzubleiben, nicht aufzugeben.

Hinterfragen wir dieses Entwicklungsalter auf seine Bedeutung für Übergänge, so liegen folgende Überlegungen nahe:

- Übergänge im Sinne von reversiblen Transfers verlangen wenig Beweglichkeit des Denkens. Wenn die erste Überschreitung vielleicht noch einer Transition gleichkam, so gewöhnt sich ein Kind an die immer wiederkehrenden, ritualisierten Handlungen und Abläufe: Das Kind ist imstande, die Wohnung zu verlassen und selbst zum nahe gelegenen Spielplatz zu gehen, es wagt selbständig den Kindergarten zu besuchen, es fühlt sich sicher in der gewohnten Umgebung, die ihre Merkmale nicht verändert.
- Reversible Übergänge, die Bewusstseinsveränderungen bedingen, sind in diesem Alter schwieriger zu meistern: Das Einschlafen oder die Trennung von Bezugspersonen werden nicht einfacher, besonders auch, da das Kind in seinen Versuchen der Weltbewältigung zu magischen Verknüpfungen oder zu Fehlschlüssen neigt.
- Transitionen, also irreversible Übergänge, kann das Kind in der Vorstellung noch nicht bewältigen. Es kann nicht abschätzen, was sich alles ändern wird. Ebenso kann es die Frage nicht beantworten, was gleich bleiben wird nach einem Übergang, obwohl sich vieles ändert – sich ändert bei sich selbst, bei den Menschen, von denen es abhängig ist oder in seiner Welt. Das Kind kann vorbereitet werden auf Transitionen durch Erklärungen oder symbolische Spiele. Dies ermöglicht ihm durch eine neue Situation nicht völlig überrascht zu werden. Vor einer Überwältigung durch eine Transition kann ein Kind aber genauso wenig geschützt werden wie ein Erwachsener. (So können z.B. geburtsvorbereitende Kurse werdenden Müttern und Vätern viel Angst nehmen, die Geburt selbst und die Mutter-

oder Vaterschaft sind in ihrem transitiven Charakter hingegen nie geistig vorwegnehmbar.)

Gewöhnung und Routinen werden Alltag. Das Kind kann Erwartungen über mehrere Tage entwickeln.

Vorbilder, die Vertrauen besitzen, können helfen zu warten, Probleme selbst zu lösen und bei unlösbaren Problemen nicht zu verzweifeln. Das Kind entwickelt Vorfreude auf etwas, das kommt, und es kann ängstlich reagieren, wenn es etwas nicht kennt.

3.3 Metakognition – Resilienz

Zum Schulkind herangewachsen hat das Kind nun volle Symbolisierungsfähigkeit und Reversibilität entwickelt:

- Es kann die eigene Gefühlswelt von derjenigen der Umgebung unterscheiden. Es kann sich fragen, was es tun oder denken müsste, damit es sich selbst anders fühlt oder damit die Menschen seiner Umgebung sich anders fühlen oder sich anders verhalten.
- Bei Veränderungen kann das Kind unterscheiden, was sich ändert, und was gleich bleibt – es entwickelt in diesem Sinne eine Vorstellung einer Identität: das Wesentlichste bleibt.
- Die Lösung logischer Probleme wird möglich und damit die kognitive Vorwegnahme: Es kann eine Erwartungshaltung aufbauen durch reden über etwas. «Was wird sein?» – «Was wäre wenn?» – «Wie soll man sich verhalten?» – «Wie wird man sich fühlen?» usw., dies sind Fragen, die Kinder enorm interessieren. Solche Fragen eröffnen den Raum für Selbstreflexion und die Fähigkeit zur Hypothesenbildung: Etwas könnte auch anders sein.
- Dadurch lernt das Kind, zwischen Schuld und Unschuld zu unterscheiden, und Begriffe wie Verantwortung oder Pflicht erhalten eine völlig neue Dimension.

In der Pubertät werden das Bedürfnis und die Fähigkeit des interpersonellen Verstehens verstärkt.

Diese Fähigkeit ermöglicht den Jugendlichen, sich selbst und andere aufs Genaueste zu beobachten und zu analysieren. Sie sind hoch sensibilisiert für mentale Zustände und machen sich eine Fülle von Vorstellungen über Motive, Befindlichkeiten, Wünsche, Ursachen usw. beim Verhalten ande-

rer (und bei sich selbst). Sie probieren verschiedene eigene Verhaltensweisen aus und entwickeln manchmal sehr strikte Erwartungen an ihre Umgebung.

Exkurs: Resilienz

Die Frage, über welche Potenziale und Kapazitäten Kinder verfügen sollten, damit sie Übergänge im Sinne von kritischen Lebensereignissen erfolgreich bewältigen können, kann uns am besten die Resilienzforschung beantworten. Was Werner mit ihren Mitarbeitenden in den 60iger Jahren machte, war revolutionär: Sie untersuchte, was Kinder stark macht, auch wenn sie unter schwierigsten inneren und äusseren Bedingungen aufwachsen mussten. Sie wollte wissen, welche schützenden Bedingungen in der Persönlichkeit und in der Lebensumwelt des Kindes zu einer positiven Entwicklung beitragen (Werner, E.E., Bierman, J.M. & French, F.E., 1971).

Dieser Forschungszeit hat in den letzten Jahren einen enormen Aufschwung erhalten.

Grotberg hat auf der Basis ihrer ausführlichen Forschungen einen eigenen Ansatz der Klassifizierung der Resilienz geschaffen. Sie betrachtet ausschliesslich vom Kinde aus und definiert drei Kategorien: «Ich habe», «Ich bin» und «Ich kann» (1995, zit. nach Wustmann, S.167f.).

Die «Ich habe»-Faktoren beziehen sich auf soziale Ressourcen, durch die das Kind Gefühle der Sicherheit und des Schutzes entwickeln kann. Ein resilientes Kind sagt z.B.: Ich habe ...

- ... Menschen um mich, die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann, und die mich vor Gefahren schützen.
- ... Menschen um mich, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann, selbstbestimmt zu handeln.
- ... Menschen um mich, die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin, und die mich darin unterstützen, Neues zu lernen.

Die «Ich bin»-Faktoren betreffen personale Ressourcen, d.h. Gefühle, Überzeugungen und Verhaltensweisen des Kindes. Ein resilientes Kind sagt: Ich bin ...

- ... respektvoll gegenüber mir selbst und anderen.
- ... verantwortungsbewusst für das, was ich tue.
- ... zuversichtlich, dass alles gut wird.

Die «Ich kann»-Faktoren bezeichnen soziale und interpersonale Fähigkeiten des Kindes, die es durch die Interaktion mit anderen Menschen bzw. durch Lernen im sozialen Kontext erwirbt. Ein resilientes Kind sagt: Ich kann ...

- ... mich anderen anvertrauen, wenn mich etwas ängstigt oder mir Sorgen bereitet.
- ... Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde.
- ... mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren.
- ... spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder jemanden zu finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche. *

Diese Dreiteilung der risikomildernden Faktoren kann als eine Richtschnur dienen und Anhaltspunkte zur Förderung resilienten Verhaltens geben.

4. Aspekte des Beistandes

4.1 Bilden von Brücken: Regeln, Routinen und Rituale, Medien der Repräsentation, Übergangsobjekte

Was veranlasst Menschen, die vor einem Übergang stehen, dazu, einen Schritt weiter zu gehen?

Was verleitet sie, Schritte zu tun, die ins Ungewisse, ins Unbekannte führen? Wie sollen «Brücken» gestaltet sein, damit sie zum Überschreiten einladen? Was braucht es, damit die Benutzenden nicht befürchten, die Brücke könnte unter ihren Füßen zusammenbrechen, so wie die Sage berichtet: «Die Stadt fiel Brücke um Brücke in Trümmer.»

Die Überlegungen zum Schluss können Hinweise geben für die Begleitung von Menschen in Übergangssituationen.

4.1.1 Routinen, Regeln und Rituale

Handlungsabläufe und Besorgungen im Alltag, die mehr oder minder automatisch, aber nicht schematisch abfolgen, werden Routinen genannt: Etwas wird gemeistert, ohne dass darüber nachgedacht werden müsste. Kleinere Anpassungen an besondere Umstände werden automatisch vorgenommen. Erst eine unerwartete Gegebenheit wirft den Handelnden aus der Routine; dies stellt ihn vor ein Problem, das besonderer Überlegung bedarf. Routinen

sind für die Bewältigung von Alltagshandlungen zentral. Sie sind an einen sinnvollen Alltag gebunden und dadurch – genauso wie die Regeln – hoch individualisiert und (sozio-)kulturell bestimmt. Sie entlasten und befreien von einer Fülle von Einzelentscheidungen.

Der Säugling gewöhnt sich schon sehr früh an Alltagsroutinen, die ihn umgeben und entwickelt eine antizipierende Haltung dazu. Diese Erwartung ist keine gedanklich vorweggenommene, sie ist an eine konkrete Wahrnehmung gebunden und manifestiert sich körperlich. Dies ermöglicht ihm auch, mit einer sensumotorischen Handlung anzuzeigen, dass er etwas Konkretes erwartet, darauf vorbereitet ist und innerlich zustimmt.

Regeln sind Grundsätze, Gewohnheiten oder Gebräuche, die das Zusammenleben ordnen und vorhersehbar machen. Regeln vermitteln Sicherheit und Grenzen (vgl. Schlienger, 2006).

Routinen und Regeln bieten eine unendliche Fülle von Übergangshilfen im Alltag. Nicht nur bei Säuglingen und kleinen Kindern, auch im Erwachsenenalter bieten sie Sicherheit in unsicheren Zeiten.

Ein Fussgängerstreifen regelt in gemeinsamer Übereinkunft den Übergang über eine gefährliche Strasse. Eine routinierte Zugfahrerin fürchtet sich nicht vor dem Umsteigen in einem fremden Bahnhof. Das Kind, das hört wie die Mutter den Einkaufswagen aus dem Schrank nimmt und mit seinen Schuhen in der Hand an der Tür steht, weiss, jetzt geht es fort zum Einkaufen.

Über die Regeln und Routinen hinaus erfüllen Rituale noch weitere Funktionen. Sie können helfen zur Entspannung (das Feiern nach bestandener Prüfung), bei Gefahr (Pfeifen nachts im Wald) oder bei sozialen Übergängen (Initiationsriten), dies in ihrer individuellen Dimension.

In ihren gesellschaftlichen Funktionen erlauben sie ein Gemeinschaftsgefühl und machen Reaktionen vorhersagbar. Ritualisierte Handlungen können eingesetzt werden zur Regelung zwischenmenschlich heikler Situationen (Begrüssungsrituale) oder sie dienen als Einstiegshilfen in eine gemeinsame Tätigkeit (Singkreis im Kindergarten).

Rituale dienen aber auch – in ihrer religiösen Dimension – als Türöffner für neue Erfahrungen sowie der Befreiung vom Alltag (z.B. kirchliche oder Fastenrituale), auch im Sinne von spirituellen Erfahrungen.

4.1.2 Medien der Repräsentation, Übergangsobjekte

Übergänge im Sinne von Transfers können und müssen geübt werden, damit die Handlungen verinnerlicht (geistig repräsentiert) werden können. Dazu braucht es für das Subjekt lesbare und verstehbare Signale in der Umwelt, die ihm als Brücken dienen können.

Unterstützt werden kann dies durch die drei Medien der Repräsentation, wie sie Bruner (1987) definiert hat: Gegenstände oder Handlungen, bildhafte Symbole und Sprache.

Als ritualisierte Begleiter in Übergängen können diese drei Medien der Repräsentation Kraft, Sicherheit und Gelassenheit vermitteln.

So erhielt Patrick, ein 12-jähriger Junge, der sich sehr schwer tat mit dem Weg von der Wohngruppe des Heimes in die Schule, regelmässig fünf Minuten vor dem Transfer eine Holzkette in die Hand. In der Schule gab er die Kette ab und erhielt fünf Minuten vor dem Transfer in die Wohngruppe einen Trinkbecher ausgehändigt: das Symbol für die Wohngruppe. Die Holzkette und der Trinkbecher waren von Patrick emotional besetzt und besaßen einen bestimmten Sinn und Bedeutung für ihn.

So konnte er auf den jeweiligen Übergang vorbereitet werden, und nach kurzer Zeit verschwanden sein Schreien und sich Winden unterwegs in den Fluren.

Neben solchen Symbolgegenständen können akustische Signale, Foto- oder Bilderbücher, wie sie in der Unterstützten Kommunikation üblich sind, Lieder und Reime und Tagespläne ähnliche Wirkung entfalten.

In der Sprache von Winnicott (1979) könnten sie die Funktion von Übergangsobjekten oder Übergangshandlungen übernehmen.

Ein Übergangsobjekt ist nach Winnicott ein Objekt, das vom Kind selbst geschaffen wurde. Dieses Objekt wird erkannt als nicht zum eigenen Körper gehörend und hat ursprünglich dazu gedient, den Raum zwischen dem Kind und der nährenden Mutter zu «füllen». Das Warten auf die Mutterbrust z.B. wurde weniger schlimm erlebt, wenn das Kind an einem Deckenzipfel saugen konnte. Dieser Deckenzipfel kann dann symbolisch aufgeladen werden zum Begleiter, Tröster usw. in Situationen der Verunsicherung.

Auch ein Wort oder ein Klang können zum Übergangsobjekt werden. Schmatzen, Schnalzen, Lallen, auch Schreien kann das Dazwischen aufheben, die Funktion der Vermittlung übernehmen.

Eine weitere Hilfe stellt das aktive Begleiten durch eine Bezugsperson dar: das Kind an die Hand nehmen, mit ihm gehen. Allerdings sollte diese

Art der Übergangshilfe nur eine Zwischenform darstellen. Anzustreben ist, dass ein Kind sich seine Hilfen selbst organisieren kann.

Übergangsobjekte, -handlungen oder -personen stellen ein Gleichgewicht wieder her, das zur emotionalen Stabilität in Übergangssituationen wichtig ist.

Erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen sind meisterhaft im Finden, Erfinden und Kombinieren von Übergangshilfen, die je auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer bestimmten Person zugeschnitten sind und die wieder abgebaut werden können, um externe Abhängigkeiten zu vermeiden, sobald das Gegenüber sie nicht mehr braucht.

4.2 Förderung von Transfers und Transitionen: Probleme, Fragen, Ungleichgewicht

Bleiben wir bei der Sage und betrachten wir wieder die Katze: Sie wird vom Ingenieur gepackt und auf die Brücke geschleudert. Solche Transitionen, die wurde vorgängig aufgezeigt, sind zentral für die Weiterentwicklung. Nicht zwingend notwendig wären aus subjektiver Sicht die Verunsicherung, die Panik, das Gefühl, sterben zu müssen.

Was benötigt also ein Mensch, damit er sich nicht so hilflos ausgeliefert fühlt? Was ist günstig an Haltung und Handlung der Umgebung, damit ein Subjekt sich bereit erklären kann, sich hinzugeben, sich einzulassen auf das, was kommt, und zuzustimmen zu etwas, das zunächst verunsichert? Dies erst ermöglicht das zunehmende Hineinwachsen in die Gemeinschaft, in die Verantwortlichkeit für das Gemeinsame, in Autonomie und Eigenverantwortlichkeit.

Die Antwort ist einfach zu denken und schwierig anzunehmen: der Mensch braucht Probleme. Er muss vor Aufgaben gestellt werden, deren Lösung Nachdenken, Ausprobieren, Warten und Schauen erfordern, auf jeden Fall der Achtsamkeit und des besondern Augenmerks bedürfen.

Anstelle von «Problemen» könnten wir auch sagen, der Mensch braucht Aufgaben, Fragen, Knacknüsse, Widerstände, Geheimnisse, Forschungsgegenstände, Themen, Schwierigkeiten, Rätsel, Fragestellungen oder Streitfragen, es kann auch eine Wette sein. Unabhängig davon, ob die Probleme und Fragen aus dem eigenen Organismus heraus entstehen oder ob die Umwelt das Subjekt damit konfrontiert: Es braucht etwas, das ein kognitives oder

emotionales Ungleichgewicht herstellt und damit einen Anreiz zu Veränderung bietet. Es braucht etwas, das über die Alltagsroutine hinausgeht, das die herkömmlichen Problemlösungsweisen negiert oder in Frage stellt.

Es gibt Menschen, die lieben Probleme, ziehen solche geradezu an. Manche von Ihnen sind sehr glücklich damit, werden Forscher und erhalten einen Nobelpreis, andere wiederum werden unglücklich darüber, klagend, krank oder depressiv. Die Dritten wachsen in aller Stille daran und werden weise.

Die Frage dabei ist nicht, ob ein Mensch Probleme verträgt und wie viele. Die Frage ist vielmehr, wie viele Probleme auf einmal zumutbar sind und ob innerhalb einer annehmbaren Zeit eine Lösung gefunden werden kann. Die einem Menschen zumutbare Fülle an Problemen lässt ihn wachsen. An einem Zuviel an Problemen oder an unangemessenen Problemstellungen kann er zerbrechen, an einem Zuwenig die Lebenslust verlieren.

Erfahrene Pädagogen und Pädagoginnen wissen also um die entwicklungsförderliche Wirkung von Situationen die das Gegenüber herausfordern, in denen es sich stellen muss, in denen es etwas Neues zu schaffen gilt. Sie vermeiden, in die Falle zu tappen, der Klientel ein Problem durch voreilige Hilfe abzunehmen – dies wäre, obwohl gut gemeint, ein falsch verstandener agogischer Auftrag. Und sie schaffen Situationen, in denen sie annehmen können, dass ihre Klientel weder über- noch unterfordert ist. Die Wahl der Repräsentationsmedien und die Anforderungen an das Lösungsniveau sind dabei abhängig von Entwicklungsniveau, von Handlungs- und Selbstkompetenzen der Klientel. Das heisst, die Fachkräfte achten auf die «Passung» zwischen individuellen Kompetenzen und Anforderungen.

So berichtet eine Sozialpädagogin, wie sie mit einer erwachsenen Klientin, die kognitiv im Übergang von der Sensumotorik zur präoperativen Phase stand, einmal Schnee geschmolzen hat. Immer wieder ging die Klientin in den Garten und füllte ein Gefäss nach dem anderen mit der weissen Masse, die auf dem Herd so unerklärlich zu Wasser wurde. Sie tat dies, bis sie kalte Hände hatte. Diese zeigte sie – blaugefroren – der Betreuerin. Diese tat ganz Überraschendes: Weder schickte sie die Klientin nach Handschuhen noch hatte sie ein schlechtes Gewissen, weil sie nicht rechtzeitig daran gedacht hatte, sie meinte nur: «Oh, du hast kalte Hände. Was machst du nun?». Und die Klientin dachte nach, ging ins Haus und holte – einen Löffel. Das ist echtes Problemlöseverhalten, das ist Anregung zu Entwicklung, das ist Hilfe für Transition.

4.3 Die grundlegende Haltung

Zum Abschluss folgen einige Überlegungen zu einer grundlegenden Haltung über Menschen in Übergängen, unabhängig davon, ob sie sich vor dem Übergang befinden, ob sie im Dazwischen stecken oder in einer Transformation.

4.3.1 Beziehung und Sicherheit

Transitionen sollten betrachtet werden als Prozess zwischen einer Person, die den Übergang aktiv bewältigt, und den begleitenden Personen, die selbst keinen Übergang erleben, das Subjekt im Übergang aber in all den anstehenden individuellen, interaktionalen oder kontextuellen Anforderungen unterstützen. Wenn es eine Brücke gibt, die Menschen in schwierigen Situationen hilft, dann hat die Beziehung diese Bedeutung inne als Verbindung zu Menschen, die so tragfähig, zuverlässig und warmherzig sind, dass sie gleichzeitig auch ein grosses Mass an notwendiger Sicherheit bieten können.

In Maslows (1954, zit. nach Oerter & Montada, 1987) Bedürfnishierarchie folgen auf die grundlegenden physiologischen Bedürfnisse wie Nahrung, Schlaf, Wärme gleich die Sicherheitsbedürfnisse. Der Mensch neigt also dazu, Veränderungen immer auch unter dem Aspekt zu überprüfen, ob sie ihm oder den Menschen, die ihm nahe stehen, hinreichend Sicherheit bieten, im Extremfall das Überleben sichern. Auch wenn der menschliche Organismus von seiner neurologischen Konstellation her auch Anregung und Veränderung benötigt, so dürfte die Sicherheit immer wieder in den Vordergrund treten. Alles andere wäre tollkühn.

Erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen achten deshalb darauf, dass ihre Klientel nicht in Situationen gerät, in denen das Sicherheitsbedürfnis soviel Macht erhält, dass die Bereitschaft zur Veränderung schwindet. Nitza Katz (1996) hat mit ihrem Konzept des «Safe Place» interessante Überlegungen und Praxisanregungen entwickelt, wie Kinder in schwierigen emotionalen Situationen einen Ort der Freiheit von Bedrohung finden, von dem aus sie sich Alltags- und Beziehungsanforderungen stellen können.

4.3.2 Warten und Zustimmung

Der Zeitfaktor ist ein wesentliches Moment in den Übergängen. Steckt man mitten in einer scheinbaren Sackgasse, erscheint einem die Zeit bis zur Lösung lange, viel zu lange. Rabatz und Sorge, die ständigen Begleiter von Übergängen, können übermächtig wirken. Auch begleitende Bezugspersonen können den Eindruck erhalten, ein Prozess dauere zu lange, und mit «hilfreichen» Eingriffen die Wandlungsprozesse zu beschleunigen versuchen. Manchmal sind solche Eingriffe dringend notwendig und sinnvoll, vielfach hingegen entspringen sie Ungeduld und falschem fachlichem Selbstverständnis, sollten dann also besser unterbleiben.

Werden Übergänge als Lebensaufgaben oder kritische Lebensereignisse betrachtet, so sind sie für das einzelne Subjekt durchaus als folgerichtig und zweckmässig anzusehen. Je mehr Sinn ein Mensch einer zu bewältigenden Aufgabe zuschreibt, umso leichter fällt es ihm, Herausforderungen anzunehmen. Erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen beziehen also ihre Klientel so gut wie möglich in die Alltags- und Entscheidungsprozesse mit ein, bahnen kulturell wertvolle gemeinsame Tätigkeiten an und schaffen sinnstiftende Zusammenhänge (vgl. Schönberger et al. 1987). Sie werden Neugier, Motivation und die aktuelle Bedürfnislage der Betroffenen mit einbeziehen. Damit werden die Übergänge in und mit der Zustimmung aller Beteiligten vollzogen.

4.3.3 Kredit und Schönheit

Transitionen sind geprägt durch den ungewissen Ausgang. Scheitern ist immer auch eine Option, und das Risiko von Irrwegen, Umwegen oder einem sehr hohen Preis (der Preis der Seele?) ist immer gegeben. Menschen in Übergängen benötigen «Kredit». Sie können durch einen Vorschuss an Vertrauen gelassener und sicherer in die ungewisse Zukunft blicken. Im Wissen darum, dass sie bei einem Scheitern nicht fallen gelassen werden, können sie sich mehr zumuten.

«Die Brücke erhob sich, prachtvoll», heisst es in der Geschichte von Marie Darrieusecq. Interessant ist der Gedanke, ästhetische Kriterien anzuwenden. Was wäre, wenn sich das Ansinnen, Übergänge einer tiefen Schönheit zu verpflichten, durchsetzen könnte? Unter Schönheit wäre nicht oberflächlicher Glanz zu verstehen. Ein schöner Übergang ist einfach, auf das Wesentliche reduziert, in sich geschlossen und ganz. Er ist anmutig, zart, fein, taktvoll und harmonisch. Ein schöner Übergang fühlt sich wohltuend leicht an.

5. Zum Schluss: Alles ist nur Übergang

Zum Schluss sei nicht vorenthalten, was in Wien an einem Brückenpfeiler steht, es handelt sich um eine mittelalterliche Inschrift, der Schönheit verpflichtet.

Alles ist nur Übergang

Merke wohl die ernsten Worte

Von der Stunde, von dem Orte

Treibt dich eingepflanzter Drang

Tod ist Leben, Sterben Pforte

Alles ist nur Übergang

Literatur

- Ainsworth, M.D.S. & Bell, S.M. (1974). Mother-infant interaction and the development of competence. In K.J. Connolly & J. Bruner (Eds.), *The growth of competence*. London.
- Bowlby, J. (1973). *Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit*. München
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
- Darrieussecq, M. (2007). Kabinett der Moderne: Jonathan Hammers «Traum der Dämonen». *du*, 777, 23.
- Erikson, E.H. (1981). *Jugend und Krise*. Frankfurt.
- Fonagy, P. et al. (2004). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2005). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S. 191-251). Berlin.
- Grotberg, E.H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. Internet: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95b.html> [Stand: 11.07.2001]
- Katz, N. (1996). Das Konzept des «Safe Place» – ein Beitrag zur Praxeologie integrativer Kinderpsychotherapie. In B. Metzmacher, H. Petzold & H. Zaepfel (Hrsg.), *Praxis der Integrativen Kindertherapie. Integrative Kindertherapie in Theorie und Praxis, Bd. 2*. Paderborn.

- Langeveld, M. (1968). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen.
- Oerter, R. & Montada, L. (1987). *Entwicklungspsychologie*. München.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1986). *Die Psychologie des Kindes*. München.
- Rappaport, J. (1985). Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des «empowerment» anstelle präventiver Ansätze. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 2, 257-278.
- Riegel, K. (1980). *Grundlagen der dialektischen Psychologie*. Stuttgart
- Schlienger, I. (2006). Regeln, Routinen und Rituale – Grundlagen der Sozialisation im Säuglingsalter. *Rhythmik*, 9, 4-7.
- Schönberger, F., Jetter, K. & Praschak, W. (1987). *Bausteine der Kooperativen Pädagogik, Teil I. Grundlagen. Ethik. Therapie. Schwerstbehinderte*. Stadt-hagen.
- Stern, D.N. (1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart.
- Werner, E.E., Bierman J.M. & French F.E. (1971). *The children of Kauai: A longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu.
- Winnicott, D.W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart.
- Wustmann, C. (2005). Resilienz. In Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung* (S.119-189). Bonn. Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf [Stand 30.8.2007].