



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**„Dissoziales aggressives Verhalten bei Kindern
und Jugendlichen – Entwicklungspsychologische
Defizite und mögliche Folgen für die Kasuistik in
der Heimerziehung“**

Verfasserin

Jasmine Haumer

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.) an der Fakultät für Philosophie und
Bildungswissenschaft

Wien, im Juni 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Matrikelnummer 9100363

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Dr. Christian Niemeyer

Ehrenwörtliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, Jasmine Haumer, dass ich die vorliegende Diplomarbeit mit dem Titel „Dissoziales aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen – Entwicklungspsychologische Defizite und mögliche Folgen für die Kasuistik in der Heimerziehung“ selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen verwendet habe.

Ich versichere, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt und ich dieses Thema weder im Inland noch im Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Jasmine Haumer

Wien, Juni 2008

Bei folgenden Personen möchte ich mich besonders bedanken:

Meinem Betreuer: Dr. Christian Niemeyer, der mich zu dieser interdisziplinären Arbeit inspirierte, daran glaubte und mich in Betreuung nahm und geduldig auf die vorliegende Arbeit wartete.

Für die Bereitstellung ihres Arbeitszimmers: meinen Eltern Eva und Robert Haumer.

Für die Beantwortung meiner Fragen über komplexe psychologische Zusammenhänge: dem Sozialpädagogen und Psychotherapeuten i. A. Reinhard Scheidl.

Für Korrekturlesen: meinen Studienkollegen und Freunden Petra Dryml und Johannes Schlapschy.

Für zahlreiche nächtliche Gespräche über die Themenproblematik: bei Vanessa Haumer, Karim Palecek und Markus Frühwirth.

Und zu guter Letzt für geduldige Beratung: allen Mitarbeitern diverser - Fachbereichsbibliotheken in Wien.

Vorwort

Aggressivität, Verhaltensauffälligkeit und Gewaltbereitschaft sind im Alltag der Heimerziehung ein Problem, wie meine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Betreuerin in zwei unterschiedlichen Einrichtungen der Jugendfürsorge gezeigt hat. Einerseits sind wir Heimerzieher und Heimerzieherinnen bemüht, jedem Klienten seinen Heimplatz zu erhalten, andererseits soll die gesamte Gruppe in einem geschützten Rahmen ohne Gewalt die Möglichkeit haben, sich weiter zu entwickeln.

Als ich über die Projekte von August Aichhorn und Donald Winnicott las, erwachte in mir der Wunsch relevante Punkte herauszuarbeiten, die möglicherweise bei einer Lösungssuche in Bezug auf den Umgang mit schwierigen Jugendlichen helfen könnten. Nach und nach entstand so die Idee zu der nun vorliegenden Arbeit.

Inhalt

1	EINLEITUNG	4
1.1	Das Thema	4
1.2	Die Gliederung	5
1.3	Methode und Hypothese	6
2	BEGRIFFSDISKUSSIONEN.....	8
2.1	Aggression	8
2.1.1	Frustrations-Aggressions-Theorie	10
2.1.2	Lerntheorie.....	11
2.1.3	Pathologische Aggression	13
2.2	Dissozial.....	14
2.2.1	Charakterisierung	15
2.2.2	Destruktiver Charakter nach Erich Fromm	16
2.2.3	Normendiskussion	16
2.3	Kasuistik in der Heimerziehung	19
2.3.1	Zum Begriff der Heimerziehung.....	19
2.3.2	Fallverstehen	20
3	DONALD WOOD WINNICOTT: DIE BEDEUTUNG VON VERLUSTERFAHRUNGEN.....	23
3.2	Ursprung, Symptome und Ziel einer Antisozialen Tendenz	24
3.2.1	Verwahrlosung und Antisoziale Tendenz	26
3.2.1	Winnicotts Therapieüberlegung.....	27
3.3	Vom gesunden Ursprung der Aggression zum dissozialen Verhalten	27
3.4	Der Motilitätsbegriff in Bezug auf die Ich-Integration – Verlust von Erfahrungswelten	29
3.5	Entwicklung der Besorgnisfähigkeit	31
3.5.1	Fehlendes Schuldgefühl	32
3.6	Winnicotts Lösungsansatz der „Fremdunterbringung“	33
3.7	Resümee: Zerstörung als Element der Hoffnung.....	35

4	DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN AGGRESSION, ANGST UND SCHULD.....	37
4.1	(Fehl-) Entwicklung, Angst zu ertragen.....	37
4.1.1	Das Gewissen und Delinquenz	38
4.2	Angst als Aggressionsauslöser	40
4.3	Resümee.....	42
5	DER EXTREMFALL DES ANGSTLOSEN SOZIOPATHEN	43
5.1	Neurologie und Soziale Angst.....	43
5.1	Spiegelneurone und Empathie	45
6	GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE IN BEZUG AUF GEWALTBEREITSCHAFT.....	47
6.1	Nancy Chodorow: Differenzierter primärer Einfluss der Mütter auf ihre Kinder	47
6.1.1	Kulturelle Einflüsse in Bezug auf die Geschlechteridentität – Konsequenzen einer differenzierten primären Mutterbeziehung und der Einfluss des Vaters in der ödipalen Phase.....	49
6.2	Hat ein fehlender Vater Einfluss auf männliche Jugenddelinquenz?	51
6.3	Resümee: Gesellschaftskulturelle Geschlechterrollen bei aggressiven (Re-) Aktionen.....	53
7	GEWALTBEREITSCHAFT DURCH PC-SPIELE ALS SYMPTOM EINER DISSOZIALEN TENDENZ?	56
7.1	Identifizierung.....	56
7.2	Für und Wider die Gefahr von PC-Games in der Forschung.....	58
7.3	Resümee: Potentielle Gefährdung aggressiver Personen.....	60
8	METHODEN PÄDAGOGISCHER PROFESSION.....	62
8.1	Beziehungsarbeit	62
8.2	Verstehen.....	64
8.2.1	Ein Konzept pädagogischen Verstehens.....	66

9	AUGUST AICHHORN: FREMDUNTERBRINGUNG	68
9.1	Der Verwahrlosungsbegriff bei A. Aichhorn.....	69
9.2	Lügen und Hass.....	70
9.2.1	Widerstände	70
9.2.2	Reaktionen	71
9.3	Milieu in der Fremdunterbringung.....	72
9.4	Die Übertragung.....	73
9.5	Aggressive Jugendliche	74
9.6	Aichhorns Hinweise für die Praxis	74
9.6.1	Biographieforschung.....	74
9.6.2	Der Rückfall	75
9.6.3	Künstliche Konflikte	75
9.7	Aufgabe der Erziehung nach A. Aichhorn	76
9.8	Resümee: Betreuer als Ruhepole.....	77
10	FAZIT – SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE KASUISTIK IN DER HEIMERZIEHUNG	78
11	LITERATURVERZEICHNIS.....	82

**„... ist Aggression – selbst in ihren destruktivsten
Formen – letztlich wohl immer auch >Mittel der
Kommunikation>“**

(Rauchfleisch 1996, S. 33 / Battegay 1979)

1 EINLEITUNG

1.1 Das Thema

Um das Phänomen einer dissozialen Aggression verstehen zu können, ist es hilfreich einen Blick in die Entwicklungspsychologie zu werfen. Aus diesem Grund werden in der vorliegenden Arbeit einige entwicklungspsychologische Thesen betrachtet, die entweder sozialpädagogische Ansätze in ihrer Arbeit erkennen lassen oder sozialpädagogische Schlussfolgerungen zulassen. Verhaltensauffällige aggressive Kinder und Jugendliche¹ in Gruppen oder als Einzeltäter sind auf Grund global gewordener Berichterstattungen vor allem in Europa und den U. S. A. längst nicht mehr nur ein Thema verschiedener Professionen und Wissenschaftler, sondern ein gesamtgesellschaftliches Diskussionsthema. Dennoch beschäftigen sich in der Fachliteratur zu einem Großteil Psychologen mit diesem Problem. Daher ist es interessant nachzusehen, welche Ansätze für Ursachen einer dissozialen Aggression sich sowohl in klassischen als auch in späteren Beiträgen finden lassen.

Bei dieser Literaturanalyse wird beachtet werden, dass psychologische Begrifflichkeiten in Hinblick auf den sozialpädagogischen Aspekt dieser Arbeit verständlich wieder gegeben werden.

In weiterer Folge ergibt sich für die Autorin die Frage nach möglichen Erklärungsansätzen in der Psychoanalytik, beziehungsweise in der Entwicklungspsychologie, die sich Sozialpädagogen für die Heimerziehung nutzbar machen können.

¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird auf die Doppelnennung weitgehend verzichtet werden.

1.2 Die Gliederung

Die Gliederung der Arbeit beginnt mit einer Bestimmung jener Begriffe, die sich auf den Titel beziehen in Kapitel 2. Danach folgt ein größeres Kapitel über Donald W. Winnicott. Dieser hat nach Ansicht der Autorin dahin gehend Pionierarbeit geleistet, dass er sich nicht nur mit der Aggressionsentwicklung beschäftigte, sondern zusätzlich auch mit Heimerziehung. Aus ähnlichem Grund widmet sich Kapitel 9, ebenfalls eingehender, mit August Aichhorn.

Zu Winnicott ergänzende entwicklungspsychologische Überlegungen in Bezug auf Angst- und Schuldgefühle werden in Kapitel 4 behandelt und finden ihren Ausgangspunkt bei Melanie Klein. Pädagogische Ansätze aus dem Bereich der neurobiologischen Forschung mit dissozialen Personen sollen die entwicklungspsychologischen Thesen im anschließenden Kapitel ergänzen.

Im Anschluss daran wird mit Hilfe der Arbeiten von Nancy Chodorow die bis dahin noch außer Acht gelassene Frage über die Geschlechterrolle bei Entwicklung und Ausübung von Gewalt beleuchtet.

Da seit einigen Jahren im Zusammenhang mit Gewaltdelikten von Kindern und Jugendlichen in den Diskussionen so genannte „Ego-Shooter“ Spiele immer wieder eine Rolle spielen, findet dieses Thema auch hier einen Platz und wird in Kapitel 7 in Bezug auf entwicklungspsychologische Überlegungen untersucht.

Im Folgenden werden die Begriffe der Beziehungsarbeit und des Verstehens pädagogisch mit dem Thema der Aggression in Beziehung gesetzt werden.

Ziel ist es herauszufinden, ob entwicklungspsychologische Kenntnisse für Heimerzieher in der Einzelfallarbeit mit dissozial aggressiven Kindern von Nutzen sein können. Kasuistische Überlegungen zu den einzelnen Kapiteln sollen daher den Abschluss dieser Arbeit bilden

1.3 Methode und Hypothese

Sowohl der Titel der Arbeit, als auch der geplante große entwicklungspsychologische Teil lassen zunächst nur wenig Raum für die Sozialpädagogik. Dennoch will die Autorin diese Arbeit, die sich auf Literaturrecherchen stützen wird, als eine sozialpädagogische verstanden wissen. An dieser Stelle soll August AICHHORN zu Wort kommen:

*„..., wie man mit Hilfe psychoanalytischer Kenntnisse Verwahrlosungsercheinungen auf ihre Ursachen zurückführen und zu beheben versucht.“
(Aichhorn 1971, S. 9)*

In diesem Zitat finden sich zwei Hinweise auf methodische Aspekte dieser Arbeit. Erstens wird es keine Hinweise auf Handlungsanleitungen geben.

Zweitens ist es nicht Aufgabe der geplanten Diplomarbeit tiefgehende Wissensvermittlung auf dem Gebiet der Entwicklungspsychologie, beziehungsweise der psychologischen Diagnostik anzubieten. Dafür gibt es,

„keinen vernünftigen Grund“, so auch der Sozialpädagoge Christian NIEMEYER, der dennoch zusätzlich anführt, dass Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie „wichtig, wenn nicht gar unverzichtbar sind, für die Sozialpädagogik.“ (Niemeyer 2003, S. 220 und 226)

Die Autorin geht von der Hypothese aus, dass auch schwierige, dissozial aggressive, gewalttätige Kinder und Jugendliche in Institutionen der Jugendfürsorge für fremd untergebrachte Kinder und Jugendliche betreut werden können, wenn sich Pädagogen unter bestimmten Gesichtspunkten methodisch mit diesen als Einzelfall auseinandersetzen.

Die konkrete Frage lautet:

Ist entwicklungspsychologisches Wissen der sozialpädagogischen Kasuistik dienlich, wenn sich Klienten aggressiv und dissozial verhalten?

Ob die These der Haltbarkeit schwieriger Klienten im Heim beibehalten werden kann oder verworfen werden muss, soll sich im Verlauf der interdisziplinären Literaturrecherche² herauskristallisieren.

² Psychologie, Pädagogik, Soziologie, Neurobiologie, Rechtswissenschaften.

2 BEGRIFFSDISKUSSSIONEN

Zu Beginn der vorliegenden Arbeit werden in diesem Kapitel drei Schlüsselbegriffe des Titels – Aggression, dissozial und sozialpädagogische Kasuistik – erläutert.

In der Literatur werden die Begriffe dissozial und aggressiv, die in der Praxis oft stigmatisierend wirken, häufig verwendet, doch oft fehlen präzise Definition, was genau die Autoren darunter verstehen. Wie diese Arbeit zeigen wird, gibt es zahlreiche Definitionen und Qualifizierungen der Aggression, der Verwahrlosung und dissozialen Verhaltens. Ebenso wie es unterschiedliche Herangehensweisen an diese Thematik der verschiedenen Autoren gibt. Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, dass die Theorien gar nicht so unterschiedlich sind, wie sie zunächst vielleicht erscheinen, vor allem in Bezug auf den interdisziplinären Charakter dieser Problematik und den dazugehörigen Lösungsvorschlägen. Vor allem Pädagogen, (Entwicklungs-) Psychologen, Soziologen und nicht zuletzt auch jüngste Forschungen aus dem Gebiet der Neurobiologie geben derzeit Inputs für Lösungsansätze für die praktische, zumeist sozialpädagogische, Arbeit mit zum Teil hochgradig aggressiven Kindern und Jugendlichen.

2.1 Aggression

In psychoanalytischen Texten zum Thema der Aggression und Aggressionsentwicklung wird oft betont, dass Aggression im ursprünglichen Sinne weder ein Defizit, noch eine problematische Eigenschaft für die betroffene Person und Gesellschaft darstellt³. Erst in Verbindung mit anderen ungünstigen psychologischen Vorgängen kann sich Aggression von einem natürlichen Trieb zu einem dissozialen (oder auch: antisozialen oder asozialen oder verwahrlosten) Verhalten wandeln.

³ Vgl. hierzu auch Kapitel 3.5.

Aggression wird laut Diplompsychologen Andreas HUBER als „beobachtbares Verhalten“ definiert, das nur dann als aggressiv „charakterisiert“, wenn „die Absicht einer Schädigung vorliegt.“ Und er definiert weiter nach Leonard BERKOWITZ: „Der Begriff der Gewalt bezeichnet die schwersten Formen von Aggression“. (*Huber 1995, S. 15*) Bei Huber werden vor allem die Modelle der Frustrations-Aggressions-Theorie und der Lerntheorie herangezogen (s. u.).

Die Sozialpsychologen Hans BIERHOFF und Ulrich WAGNER haben eine Vielzahl von Definitionen zusammengetragen. Einige davon sollen hier aufgelistet werden, um einen Einblick in die Vielzahl der wissenschaftlichen Theorien zu geben.

Aggressions-Theorien:

- a, verhaltenstheoretische Beschreibung; Nachteil: rein physisch
(David BUSS)
- b, behavioristische Kriterien: Die Verletzung einer Person ist das Ziel
(John DOLLARD et al.)
- c, offensiv / defensiv und provoziert / unprovokiert
(Leonard BERKOWITZ und Dolf ZILLMANN)
- d, instrumentelle Aggression: unprovokiert, geplant
(BERKOWITZ)
- e, impulsive Aggression: Ursache Frustration und Verlusserfahrungen;
nach Berkowitz auch: emotionale Aggression

(*Bierhoff / Wagner 1998, S. 5 f.*)

Eine ebenfalls viel zitierte Definition, ist jene von Dolf ZILLMANN. Diese geht davon aus, dass Aggression dann einen Tatbestand darstellt, wenn eine Person eine andere verletzen will, die andere Person dies aber definitiv nicht will⁵. (*ebd., S. 6*)

⁴ A. Huber war zehn Jahre lang fester Redakteur der Zeitschrift „Psychologie heute“.

⁵ D. Zillmanns Definition wird oft auf jenen Internetseiten herangezogen, die sich mit Sadomasochismus beschäftigen.

Der Münchner Soziologe Klaus WAHL schreibt: „Aggression gilt als Verhalten, das gegen einen anderen Organismus oder seine Symbole schädigende Reize austeilte.“ (Wahl 2005, S. 730)

Interessant an dieser Definition ist, dass explizit darauf hingewiesen wird, dass sich aggressive Gewalt nicht ausschließlich gegen Personen wenden muss.

Der deutsche Psychologe und Gewaltforscher Günther DEEGENER unterteilt zudem aggressive Gewaltausübung in sieben verschiedene Ausdrucksformen.

Formen von Gewalt:

- a, Physische Gewalt: körperlich; gegen Personen oder Dinge gerichtet (Vandalismus)
- b, Sexuelle Gewalt
- c, Psychische Gewalt: verbale Erniedrigung, Erpressung, ...
- d, Strukturelle Gewalt: richtet sich gegen gesellschaftliche Personengruppen, zum Beispiel Frauen
- e, Gewalt gegen Ausländer
- f, Gewalt gegen die eigene Person (Autoaggression)

(Deegener 2002, S. 11 ff.)

2.1.1 Frustrations-Aggressions-Theorie

Die Frustrations-Aggressions-Theorie wurde erstmals 1939 entwickelt von John DOLLARD und seinem Team, die folgende Kriterien festlegten:

- a, Misserfolg durch Störung von Außen,
- b, Verlusterfahrungen,
- c, Tatsächliche oder vermeintliche Angriffe.

(Huber 1995, S. 35)

Udo RAUCHFLEISCH fasst die Theorie wie folgt zusammen. Jede Frustration erzeugt bei der betreffenden Person eine aggressive Gewaltreaktion gegen den Urheber, eine unbeteiligte Person oder gegen sich selbst. Wird das Ausagieren verhindert, stellt auch dies einen Frustrationsfaktor dar, der das aggressive Potential sogar erhöhen kann. Daher sei es notwendig, bei dissozial aggressiven Menschen die Frustrationsrate so gering wie möglich zu halten und Gelegenheiten für einen die Umwelt nicht gefährdenden Aggressionsabbau zur Verfügung zu stellen.

(Rauchfleisch 1996, S. 24)

Nach Evelyn HEINEMANN liegt der häufigste Kritikpunkt an dieser These darin, dass nicht beschrieben wird, wie Frustration Aggression erzeugt.

(Heinemann 1996, S. 20)

Eine Untergruppe der Frustrationstheorie ist die so genannte Sündenbocktheorie, die der Gewaltforscher Hans-Peter NOLTING nach vier Kriterien beurteilt.

„Sündenbocktheorie“:

- a, persönliche Abneigung
- b, Symbol für vergangene Frustrationserlebnisse
- c, Gute Erfolgsaussichten
- d, Moralische Rechtfertigung

(Huber 1995, S. 37)

2.1.2 Lerntheorie

Die Lerntheorien gehen zurück auf den kanadischen Psychologen Albert BANDURA und wurden bereits in den sechziger Jahren entwickelt. Sie werden in beinahe allen wissenschaftlichen Beiträgen zum Thema Aggression erwähnt und sollen auch in diesem Definitionsüberblick nicht fehlen.

Seine sozial-kognitive Lerntheorie, oder auch: soziale Lerntheorie, geht davon aus, dass aggressives Verhalten sozial erlernt wird, wobei es hier von Bedeutung ist, ob ein solches Verhalten nur erworben wird, oder auch dauerhaft eingesetzt.

Bandura unterscheidet zwischen:

- a, Lernen am Modell – Lernen durch Beobachtung und
- b, Lernen am Erfolg – überwiegen die Erfolge auf Grund aggressiven Verhaltens, so wird dieses wiederholt.

(Huber 1995, S. 38 f.)

Das Erlernen aggressiven Verhaltens erfolgt nach der Lerntheorie in vier Schritten, die zwei Aneignungsphasen und zwei Ausführungsphasen beinhalten:

1. Wahrnehmen aggressiven Verhaltens
2. Erinnern an dieses Verhalten und Verinnerlichen
3. Ausführung dieses Verhaltens nach Vorbildwirkung
4. Wiederholung dieses Verhaltens, wenn es davor zum Erfolg führte

(Salisch et al. 2005, S. 221 f.)

Hans BIERHOFF und Ulrich WAGNER weisen darauf hin, dass Banduras Definition von Aggression berücksichtigt, „daß es oft kein eindeutiges Bezugssystem für die Klassifikation aggressiven Verhaltens gibt.“ Banduras Definition beinhaltet, das die Charakterisierung des Verhaltens oft einseitig vom Betrachter ausgeht. (Bierhoff / Wagner 1998, S. 5) Zudem kann Aggression sowohl physisch, als auch psychisch ausgeübt werden.

(Heinemann 1996, S. 22)

2.1.3 Pathologische Aggression

Eine weitere Definitionskategorie betrifft bereits den klinischen Bereich. Da sich diese Arbeit letztendlich auf Erkenntnisse für die Betreuung verhaltensauffälliger Jugendlicher in der Heimerziehung bezieht, ist es notwendig, dieses Thema mit einzubringen, da viele betroffene Jugendliche dahingehend untersucht werden, ob deren aggressives Verhalten klinisch diagnostischen Kriterien entspricht.

Der Psychiater Franz RESCH und der Psychologe Peter PARZER bieten folgende Definition an:

„Pathologische Aggression definiert sich durch die Wechselwirkung des Affekts <Wut> mit einem schädigenden Handlungsimpuls.“

(Resch / Parzer 2005, S. 44 ff.)

In der Folge stellen sie die „Störung mit oppositionellem Trotzverhalten“ und die „Störung des Sozialverhaltens“ nach DSM-IV vor. Sie weisen darauf hin, dass Störungen, deren „charakteristische Kriterien“ ab dem zehnten Lebensjahr auftreten, meist eine frühkindliche Störung vorangeht, die sich unter „Entwicklungsgesichtspunkten“ entwickelt hat. (ebd.)

Nach den Kriterien für die Störung des Sozialverhaltens nach DSM-IV 312.8 (F91.8) (Saß et al. 1998, S. 65 f.) wären jedoch wahrscheinlich die meisten fremd unterbrachten Jugendlichen Fälle für die Psychiatrie.

Ein anderer Diagnosekatalog ist der ICD-10. Dort ist die Störung folgender Massen definiert:

„Störungen des Sozialverhaltens (F91): Störungen des Sozialverhaltens sind durch ein sich wiederholendes und anhaltendes Muster dissozialen, aggressiven und aufsässigen Verhaltens charakterisiert. Dieses Verhalten übersteigt mit seinen gröberen Verletzungen die altersentsprechenden sozialen Erwartungen. Es ist also schwerwiegender als gewöhnlicher kindischer Unfug oder jugendliche Aufmüpfigkeit. Das anhaltende Verhaltens-

*muster muß mindestens sechs Monate oder länger bestanden haben.“
(ICD-10 2007, Kap. V)*

Reinhart LEMPP weist in Bezug auf den „Begriff Verhaltensstörung“ darauf hin, dass der ICD-10 hier keine medizinische Aussage treffen kann, sondern er sei bestenfalls ein:

„Sammeltopf für alle Arten von Unangepasstheit, Auffälligkeit und Normabweichung im Kindes- und Jugendalter, ganz unabhängig von der Verursachung“. (Lempp 2005, S. 390)

Ein sehr umfassender diagnostischer Fragekatalog, der sowohl die Geschichte des Kindes / Jugendlichen, als auch jene der Eltern berücksichtigt, ist der Kinder-DIPS. Erst wenn alle Kriterien erfüllt werden, kommt es zu einer Diagnose nach IDC-10 und / oder DSM-IV.

(vgl. Unnewehr et al., S.1998)

2.2 Dissozial

Der Begriff dissozial wurde in der Literatur ursprünglich nur in psychologischen Schriften verwendet und steht meist in engem Zusammenhang mit der Psychopathologie. In den letzten Jahren fand der Begriff jedoch zunehmend Eingang in pädagogische und soziologische Literatur und wird meist in Beiträgen verwendet, die sich mit verhaltensauffälligen, gewalttätigen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen auseinandersetzen. „... die neue Wortschöpfung <dissozial> (vor allem gebraucht für das verhaltensgestörte ältere Kind und den Jugendlichen) ...“. (MEHRINGER⁶ 1976, S. 83) Daher werden in der vorliegenden Arbeit pathologische Persönlichkeitsstrukturen weitgehend nicht berücksichtigt.

⁶ A. Mehringer war Pädagoge und Heimleiter in München.

2.2.1 Charakterisierung

Der klinische Psychologe und Gewaltforscher Udo RAUCHFLEISCH⁷ hat einige Theorien betreffend einen dissozialen Charakter zusammengetragen, die in der Folge zusammengefasst werden sollen. Seine Begriffsdefinition ist die einer „sozial auffälligen Persönlichkeit“. Als Ursachen werden Fürsorgemangel in der Säuglingspflege und Verlusterfahrungen, sowie ein „Mangel an sozialer, perzeptiver⁸ und sprachlicher Stimulierung“ angeführt. (Rauchfleisch 1981, S. 15; 64)

Charakterisierung einer dissozialen Persönlichkeit:

(Rauchfleisch 1981, S. s. u.)

- a, Frustrationsintoleranz: „geringfügige Belastungen“ führen zu „unverhältnismäßigen Reaktionen“. Dazu zählen neben Gewalt auch Fortlaufen, Stehlen, u. a. (S. 82)
- b, Geringer Realitätsbezug: fehlende klare Trennung zwischen innerer und äußerer Realität; Realitätsprüfung ist beeinträchtigt, Kausalitäten werden kaum erfasst (S. 83 ff.; 87)
- c, Beziehungsstörungen: oberflächliche Kontakte, Idealisierung von nahe stehenden Personen und Aggressivität bei Enttäuschungen (S. 81; 101)
- d, Depressive Phasen (S. 93)
- e, Beeinträchtiges Gewissen: eher selten; besser: „geringe Orientierung an sozialen Normen“; (S. 103 f.) Ursachen: Störungen der frühkindlichen Entwicklung
- f, Auffälliges, abweichendes Sexualverhalten: „starke Triebhaftigkeit“, kaum Triebaufschub möglich, aggressiv; keine Verschmelzung von Sexualtrieben und primärer Aggression (S. 113)
- g, Wiederholungszwang (ebd., 2003 S. 198)

⁷ U. Rauchfleisch ist Professor an der Universität Basel.

⁸ Motorische Reaktion auf einen bestimmten Reiz.

2.2.2 Destruktiver Charakter nach Erich Fromm

Der Psychiater Erich FROMM setzte sich in seinem Werk „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ (1977) mit der Destruktivität auseinander, die Gewaltakte dissozial aggressiver Individuum begleiten kann. Die Ursachen findet er in Erlebnissen in der frühen Kindheit, die „Gefühle der Leere und Ohnmacht vermitteln“. Der destruktive Charakter kann gekennzeichnet sein durch Sadismus oder Nekrophilie. Der sadistische Mensch sucht nach Kontrolle durch Erleben, der Nekrophile wird von allem Leblosen angezogen. (*Rauchfleisch 1996, S. 29 f.*)

2.2.3 Normendiskussion

Verhaltensauffälligkeit wird auch dadurch charakterisiert, dass eine Person soziale, gesellschaftlich anerkannte Normen wissentlich ignoriert. Zusammengefasst definiert der Soziologe Siegfried LAMNEK Normen als kulturspezifische Verhaltensforderungen. Dem entsprechend gibt es „normkonformes und normabweichendes Verhalten“. (Lamnek 1993; S. 29 ff.) In Bezug auf verhaltensauffällige Personen im Sinne einer Dissozialität oder Delinquenz ist eine Spezifizierung der Normendefinition notwendig.

Lamnek schlägt folgende Klassifikation vor, die drei Arten von abweichendem Verhalten und dessen Konsequenzen unterscheidet:

- a, Normorientiert: juristische Normen werden verletzt und strafrechtlich verfolgt
- b, Erwartungsorientiert: gesellschaftliche Normen werden verletzt und dies provoziert eine entsprechende Reaktion.
- c, Sanktionsorientiert: gesellschaftlichen Normen werden verletzt und Sanktionen werden gefordert.

(*ebd., S. 44 f.*)

Bei dem Juristen Hans–Joachim PLEWIG⁹ gibt es noch einen Hinweis darauf, wie Normabweichungen im Zusammenhang mit Strafauffälligkeit differenziert werden können: in abweichendes Handeln und abweichendes Verhalten. Diese Unterscheidung soll Kriminalität und Delinquenz dahingehend von einander trennen, als der erste Begriff einen offensichtlichen und beabsichtigten Normverstoß darstellt, bei der Delinquenz aber diese „Eindeutigkeit“ nicht besteht. (Plewig 2005, S. 243) Dies ist insofern bedeutsam, da im Zusammenhang mit dissozialen Verhalten meist der Begriff Delinquenz verwendet wird.

Eine andere Definition für abweichendes Verhalten in Bezug auf Normen bietet der Soziologe Robert King MERTON¹⁰, den die Psychologen Friedrich LÖSEL, Thomas BLIESENER und Mechthild AVERBECK im Sinne einer „Zielerreichung über die Normabweichung“ interpretieren. Zu einem solchen Verhalten kommt es dann, wenn gesellschaftliche Ziele von einem Individuum angestrebt werden, diese Ziele aber auf Grund begrenzter oder fehlender Mittel oder Eigenschaften nicht erreicht werden können. (Lösel et al. 1999, S. 79)

Ein pädagogischer Definitionsvorschlag von Klaus MOLLENHAUER beschreibt Verwahrlosung als „Zustände, die unterhalb einer als feststehend vorausgesetzten Norm liegen.“ (Mollenhauer 2001, S. 45)

Da sich diese Arbeit im Weiteren mit der Frage auseinandersetzt, ob ein Wissen um Ursachen für aggressives und dissoziales Verhalten bei Kindern und Jugendlichen sich positiv auf die Fallarbeit in der Heimerziehung auswirken kann, ist die Diskussion in Bezug auf Gesellschaft, Normen und Normverstöße nicht uninteressant. Denn im Gegensatz zu psychologischen Ansätzen, in denen das verhaltensauffällige Individuum im Vordergrund steht, wird in der Normendiskussion das Wohl der Gesellschaft in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Diese jedoch nimmt die Symptome und deren Auswirkungen wahr; ein Leidensdruck der auf Grund ihres Ver-

haltens von jener Gesellschaft Ausgeschlossenen (oder: Weggeschlossenen) wird nicht wahrgenommen.

Dies birgt die Gefahr einer Stigmatisierung in sich. Der Soziologe Erving GOFFMAN schrieb in seinem Buch „Stigma“ über den so genannten „Sozial Abweichenden“: „... präsentiert wird er von Individuen, die dem Anschein nach freiwillig und offen den sozialen Platz, der ihnen gewährt wird, zu akzeptieren verweigern...“ Eine Auswirkung einer solchen Stigmatisierung kann sein, dass dadurch den Betroffenen „... ihre Lebenschancen wirksam, wenn auch oft gedankenlos ...“ reduziert werden (*Goffman, 1967, S. 175; 13 f.*)

Der Gedanke, dass in der Auseinandersetzung mit Verhaltensauffälligkeit nicht der Normverstoß, sondern die Lebensgeschichte und direkte Ursache einer abweichenden Handlung im Fordergrund stehen sollten, sowie Lebenschancen erhalten oder wieder hergestellt werden, hat das deutsche Innenministerium bereits 1997 zu der beinahe hundert Seiten umfassenden Schrift „Herausforderung Gewalt. Programm Polizeiliche Kriminalprävention.“ in Auftrag gegeben, in dem die Aufforderung nach Einzelfallarbeit in Bezug auf Ursachenforschung und pädagogische Hilfestellungen mit Hilfe von fünf Fallbeispielen in Text und Graphik anschaulich argumentiert wird¹¹.

Es kann demnach festgehalten werden, dass ein Normverstoß möglicherweise der einzige Weg für ein Individuum ist, bewusst oder unbewusst, die Gesellschaft auf individuelle Probleme aufmerksam zu machen. Das Festhalten an dem Normverstoß und eine damit einhergehende gesellschaftliche oder vom Betroffenen nur subjektiv erlebte Stigmatisierung ist kontraproduktiv – gerade in der Einzelfallarbeit. Dies soll jedoch nicht gleichzeitig bedeuten, einen delinquenten Jugendlichen von einer ihm zumutbaren Verantwortung für sein Handeln zu entbinden.

⁹ H.-J. Plewig ist Richter am Landesgericht Hamburg.

¹⁰ Diese Theorie ist auch unter dem Namen „Anomietheorie“ bekannt.

2.3 Kasuistik in der Heimerziehung

Die dritte Begriffbestimmung in Bezug auf den Titel der vorliegenden Arbeit widmet sich nun der Kasuistik in der Heimerziehung.

2.3.1 Zum Begriff der Heimerziehung

Der Begriff orientiert sich in dieser Arbeit an einer Beschreibung des Pädagogen Mathias SCHWABE:

*„... Wohngruppen für Kinder und Jugendliche im Rahmen der Erziehungshilfe (...), die von sozialpädagogischen Fachkräften betreut werden; ...“
(Schwabe 2003, S. 260)*

Hinzuzufügen wären noch einige Aspekte, die auch in pädagogischen Wörterbüchern zu finden sind. Es handelt sich bei einer Maßnahme für Fremdunterbringung in einem Heim oder einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft oder Wohngruppe um einen Erziehungsauftrag auf Zeit. Dies kann je nach Einweisungsgrund und Entwicklung der Situation im Elternhaus eine sehr kurze Aufenthaltsdauer der Klienten bedeuten, oder auch bis zum Ende einer Ausbildung, beziehungsweise der Volljährigkeit andauern. Vor allem in Hinblick auf Beziehungsarbeit zwischen Pädagogen und Klienten und Erziehungsplänen ist daher eine frühe Zielsetzung oft wünschenswert.

Die Intensität der Elternarbeit und eine eventuelle Psychotherapie sollen auf die individuellen Bedürfnissen eines Kindes oder Jugendlichen abgestimmt werden. (vgl. Keller / Novak 1993, S. 178 ff.)

¹¹ Online verfügbar unter: http://polizei-beratung.de/file_service/documents/Handreichung+-+Herausforderung+Gewalt.pdf [2.6.2008]

2.3.2 Fallverstehen

Sozialpädagogische Kasuistik bedeutet, dass ein Fall aus einem problem-lösungsorientierten Alltag herausgenommen wird, um ein Verständnis für den Fall an sich zu erarbeiten. (Hörster 2005, S. 916) „Kasuistische Tätigkeit“ beschreibt der Pädagoge Reinhard HÖRSTER wie folgt:

„... sie versucht weitergehend zu analysieren, wie in diesem Verständnis Gegenstände miteinander verbunden werden und sich daraus Sachverhalte ergeben.“ (ebd., S. 919)

„Qualitative Forschung [bemüht sich] um genaue Kenntnis eines Einzelfalls.“ (Niemeyer 1999, S. 142 ff.) In der Heimerziehung bietet sich der Praktiker als Forscher. Es soll davon ausgegangen werden, dass Heimerziehern vor allem bei gescheiterten Betreuungsversuchen daran gelegen sei, diesen einen Fall zu verstehen, eben eine genaue Kenntnis über dessen Vorgänge zu erlangen. Da das Ergebnis eines Fallverstehens aber womöglich das eigene Scheitern aufzeigen würde, wird die Kasuistik innerhalb der Heimerziehung vernachlässigt.

Es stellen sich folgende zwei Fragen in Bezug auf Fallverstehen. Zum einen, wie viel theoretisches Wissen der Pädagoge über die bestimmte Problematik seines Klienten, nunmehr ein Fall, benötigt. Bereits die Fragestellung weicht vom Kern des Fallverstehens ab. Denn wichtig ist für den Praktiker nicht eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit zum Beispiel Alkohol. Der Fokus soll beim Verstehen des aktuellen Falls bleiben. Es geht also darum zu fragen, warum sich genau dieser Jugendliche genau jetzt so verhält. (ebd., S. 149) Denn in der aktuellen Lebenssituation geht es um „die Beziehungsgeschichte“ zwischen Klienten und Erziehern in Gegenwart und Zukunft. (ebd., S. 158)

Klaus MOLLENHAUER schreibt in diesem Zusammenhang, dass sowohl der forschende Praktiker als auch der Wissenschaftler beim Erforschen eines Einzelfalles weitgehend verallgemeinerndes Wissen in Bezug auf Lebensumstände (andere Fälle) und zuordnende Begriffe beiseite lassen müssen. Er spricht von einem Übermitteln authentischer Inhalte und Botschaften als „hermeneutische Aufgabe“. Als ein wichtiges Mittel für das Fallverstehen führt er die Berücksichtigung gesprochener Aussagen des Jugendlichen über aktuelle Umstände an. (*Mollenhauer 1995, S. 27 ff.*)

Achim SCHRÖDER und Bärbel BIMSCHAS, Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Beziehungsarbeit mit Jugendlichen“ in Frankfurt am Main, merken an, dass ein Ereignis zu einem Fall wird, und nicht der Jugendliche. Mit dieser Betrachtungsweise soll vermieden werden, den Jugendlichen nicht als Person mit einer Geschichte zu erleben, sondern als Fallobjekt zu diskutieren. (*Bimschas / Schröder 2003, S. 71 ff.*)

Der zweite Aspekt betrifft die Rolle der Biographie des Jugendlichen für das Fallverstehen. Auf der einen Seite kann das Wissen bezüglich der Lebensgeschichte ein kasuistisches Verständnis hindern, da vergangene Traumatisierungen aktuelle Situationen in einem verklärten Licht darstellen können. Andererseits jedoch kann die Biographie dazu beitragen, eben jener aktuellen Krise in der Zukunft vorzubeugen, in etwa durch das Bewusstsein inwiefern ein Verhalten gegenwarts- oder vergangenheitsbezogen ist. (*NIEMEYER 1999, S. 152 f.*)

Es kann sich als hilfreich erweisen, von Zeit zu Zeit eigenes Fallverstehen zu analysieren. In diesem Fall gibt es zwei Fälle. Die aktuelle Situation als „ersten Fall“ und das Verständnis von diesem als „zweiten Fall“.
(*HÖRSTER 2005, S. 919*)

Zusammenfassend lässt sich Kasuistik in der Heimerziehung wie folgt darstellen. Der Praktiker wird zum Forscher, der Wissen erwerben will. Da es sich bei dem Forschungsgegenstand um eine Person handelt, zu welcher der Forscher einen pädagogischen Bezug hat, wird der Forscher zugleich auch Objekt seiner eigenen Forschung. Psychologie als Hilfsmittel für kasuistischen Wissenserwerb kann hier nun zwei Aufgaben erfüllen: Ursachen fremden und Ursachen eigenen Verhaltens besser zu verstehen. Die Methoden des Praktikers als Forschers sind Beobachtung und Befragung. Sein Ziel ist das Verstehen von Handlungsmotiven einer anderen Person. Für den Praktiker birgt Kasuistik einige Gefahren. Die Motive für schwieriges Verhalten seines Klienten können in direktem Zusammenhang mit der Beziehung zur eigenen Person stehen. Der Praktiker als Forscher benötigt deshalb Bereitschaft und Kompetenz für eine kritische Selbstreflexion. Mögliche Einsichten über eigenes Scheitern sollten als Chance für einen Wissenserwerb genutzt werden können. (NIEMEYER 1999, Kap. 9)

3 DONALD WOOD WINNICOTT: DIE BEDEUTUNG VON VERLUSTERFAHRUNGEN

Donald WINNICOTT wird in dieser Arbeit aus zwei Gründen ein größeres Kapitel gewidmet. Zum einen, weil er nicht nur als Psychoanalytiker tätig war, sondern sich zudem auch praktisch und theoretisch mit der Betreuung schwieriger Jugendlicher in Wohnheimen auseinandersetzte. Somit schlägt seine Arbeit hier eine Brücke zwischen entwicklungspsychologischen Theorien und sozialpädagogischen Problemen.

Darüber hinaus gehörte er zu jener Generation psychoanalytischer Aggressionsforscher, die sich von der Theorie einer Aggression ohne „Wachstums- und Entwicklungskomponente“ los löste und deren neuen Forschungen „das Postulat einer primären neutralen Ichenergie“, die sich differenzieren könne, zugrunde lag. (DÖRNER 2003, 246 f.)

D. W. Winnicott (1896-1972) startete seine Karriere als Facharzt für Kinderheilkunde in England, wo er unter dem Einfluss von Melanie Klein seine Leidenschaft für die Psychoanalyse entdeckte. In seinen Arbeiten steht immer wieder die emotionale Entwicklung des Kleinkindes im Vordergrund, welche für ihn bereits vor der Geburt beginnt. Dies bedeutet aber auch, dass bereits beim Säugling im Mutterleib die Grundsteine für Traumata gelegt werden können.

Zudem prägte Winnicott 1958 den auch in der Pädagogik gebräuchlichen Begriff der „good enough mother“. Die Erziehungswissenschaftlerin Dr. Barbara DIEPOLD definierte in einem Artikel Winnicotts Begriff der „good enough mother“ wie folgt:

„Vom ersten Lebenstag an werden wichtige Engramme für ein allmählich sich entfaltendes Identitätsgefühl dadurch gelegt, daß ein Kind von einer ausreichend guten Mutter ("good enough mother", Winnicott, 1958) versorgt wird, die sich auf beide Modalitäten seines Selbst einstellen kann,

auf seine Hilflosigkeit und Abhängigkeit einerseits und seine Autonomiebestrebungen andererseits.“ (Diepold 1989, S. 4)

Nach dem zweiten Weltkrieg widmete Winnicott sehr viel Energie der verwahrlosten Jugend und deren Erziehung in Heimen, so wie dem Thema der Aggression im Allgemeinen. Bei diesen Arbeiten ging es ihm nicht nur allein um die entwicklungspsychologischen Aspekte und Forschungen, sondern auch um interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den Angehörigen innerhalb einer Organisation, beziehungsweise um eine vernetzte Zusammenarbeit, die auch die Interessensvertretung Jugendlicher vor Gericht einschließt, beziehungsweise sich sogar mit der politischen Relevanz der Thematik auseinandersetzt¹². (Winnicott 2003, S. 105)

Winnicotts Überlegungen zu den Strukturen der Heimerziehung und seine Gedanken zu Personal und Zöglingen werden im Anschluss an seine Aggressionstheorie noch näher vorgestellt werden.

3.2 Ursprung, Symptome und Ziel einer Antisozialen Tendenz

Winnicott beschreibt, dass bei einer antisozialen Tendenz immer davon auszugehen sei, dass der Betroffene eine überfordernde von der Umwelt verschuldete Verlust Erfahrung (Deprivation) erlebt hätte. (Winnicott 2003, S. 146) Und zwar dahingehend, dass eine bereits positiv erlebte Bindungserfahrung in der psychologischen Entwicklung des Kleinkindes wieder verloren ging.

¹² Um 1930 wurde das Human Relations-Projekt gegründet, das empirisch unterschiedlichste Mitarbeiterbeziehungen untersuchen sollte. Für dieses Projekt verfasste D. Winnicott 1947 einen Bericht über die Notwendigkeit interdisziplinärer Zusammenarbeit im sozialpädagogischen Sektor.

Die Folgen einer solchen Verlusterfahrung lassen sich auch in Winnicotts Auslegung der Hauptsymptome einer antisozialen Tendenz erkennen. Die zwei miteinander verknüpften Anteile sind das Stehlen und das Lügen. Das zweite Element ist das auffallende destruktive Handeln, das jedoch in Wirklichkeit ein provokatives Handeln ist und auch sein soll.

Weitere destruktive Anteile der antisozialen Tendenz können Bettnässen und Unordnung sein. (Winnicott 1983, S. 241 ff.)

Das Stehlen symbolisiert eine unbewusste Suche nach Etwas¹³.

Die Destruktivität, die Winnicott auch als „impulsives Verhalten“ bezeichnet, ist Ausdruck für die Suche nach einer verloren gegangenen Stabilität in der Umwelt, beziehungsweise durch die Umwelt.

In beiden Fällen argumentiert Winnicott, dass die aktive Handlung eines Suchens voraussetzt, dass der Suchende gleichzeitig auch die Hoffnung hat, das Gesuchte zu finden. (ebd., S. 236)

Verlusterfahrung kann nach Winnicott auch der tatsächliche Verlust im Sinne einer längeren Trennung des Säuglings von seiner Bezugsperson bedeuten und er sieht in einer solchen räumlichen Trennung auch einen Zusammenhang zu antisozialen Tendenzen. (Winnicott 2003, S. 172; 218) Wichtig dabei sei der Zeitpunkt einer solchen Verlusterfahrung, da der Säugling zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Entwicklung noch nicht die Fähigkeit erlangt habe, das Gefühl der Trauer zu verstehen, beziehungsweise darauf zu reagieren.

Für Winnicott ergeben sich nun Zweck und Ziel einer antisozialen Tendenz wie folgt:

„Die antisoziale Tendenz ist durch ein Element gekennzeichnet, durch das die Umwelt gezwungen wird, in irgendeiner Weise Stellung zu nehmen.“
(Winnicott 1983, S. 234)

¹³ „Objektsuche“ (Winnicott 1983, S. 136f.): das Kind sucht nicht das gestohlene Objekt aus dem Hier und Jetzt, sondern das verlorene Objekt (die Mutter) aus der frühen Kindheit.

Und weiter ergibt sich für ihn, dass die antisoziale Tendenz „... ein Hinweis auf Hoffnung“ ist:

„Hoffnungslosigkeit ist der Grundzug des deprivierten Kindes, das sich natürlich nicht ständig antisozial verhält. In der Phase der Hoffnung zeigt das Kind eine antisoziale Tendenz.“ (ebd.)

Dies bedeutet also, dass provokatives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen mit antisozialer Tendenz nicht nur Elemente von Verzweiflung, Wut und Zerstörung, sondern eben auch Elemente der Hoffnung enthält .

Die Einforderung nach Wiederherstellung einer Stabilität der inneren und äußeren Welt wird vom Kind bei Versagen der näheren Umwelt von den Eltern auf die Gesellschaft ausgedehnt . (Winnicott 2003, S. 152)

3.2.1 Verwahrlosung und Antisoziale Tendenz

Winnicott unterscheidet den Verwahrlosungsbegriff als „organisierte antisoziale Abwehr“ von dem Begriff der „antisozialen Tendenz“. (Winnicott 1983, S. 230). Weder die Verwahrlosung noch die antisoziale Tendenz gelten als Diagnose. Die Begriffsfolge muss nach Winnicott so angelegt sein, dass ein Kind mit antisozialer Tendenz sich über die Verwahrlosung zum Psychopathen entwickeln kann. (ebd., S. 233) Demnach ist die antisoziale Tendenz, oder Unangepasstheit auf Grund einer Verlusterfahrung in der frühen Kindheit; in der Entwicklung eines verwahrlosten Jugendlichen der erste Entwicklungsschritt.

¹⁴ Vgl. hierzu auch Winnicott 2003, S. 114: das kleine Kind wirft Bausteine um, in der Hoffnung / dem Wissen, dass es diese wieder neu aufbauen kann.

¹⁵ Straffällig gewordenen Kindern mit antisozialer Tendenz gesteht Winnicott nur deshalb den Begriff „Krankheit“ zu, da diese Kinder Hilfe von Außen für die eigene innere Kontrolle benötigen. (Winnicott 2003, S. 153)

3.2.2 Winnicotts Therapieüberlegung

Für Winnicott unterscheiden sich Verwahrlosung und antisoziale Tendenz auch insofern voneinander, dass antisoziale Tendenz in den Kontext einer Therapie gebettet werden kann. Wogegen die Verwahrlosung in das Behandlungsfeld der Sozialpädagogik gehöre. Winnicott erzählt von einem verwahrlosten Jugendlichen („Psychopathen“), dessen Behandlung er ablehnte, da:

„die richtige Behandlung für diesen Jungen die Unterbringung in einer Familie gewesen wäre.... Erst nach der Unterbringung hätte die Psychoanalyse einen Sinn gehabt.“ (Winnicott 2003, S. 231)

Winnicott weist an anderer Stelle darauf hin, dass er einer Supervision für Bezugsbetreuer einer Einzeltherapie für die Jugendlichen den Vorzug gäbe. Wenn das Kind für manche Gespräche einem Außenstehenden statt dem Bezugsbetreuer den Vorzug geben soll, so verliert der Betreuer dadurch wichtige Bezugsanteile in den Augen des Kindes. Winnicott schlägt daher vor, dass sich Bezugsbetreuer (entwicklungs-) psychologische Ratschläge holen, um diese dann in ihre Arbeit mit den Bezugskindern einzubetten. Beziehungsweise um die Ratschläge direkt an die Kinder weitergeben zu können.

3.3 Vom gesunden Ursprung der Aggression zum dissozialen Verhalten

Die „primäre“ oder auch „triebhaft“ Aggression hängt zusammen mit (erotischer) Erregung und steht in enger Beziehung zu dem Gefühl der Liebe. Das bedeutet, dass Aggression zwar im Zusammenhang mit antisozialer Tendenz ein Hilfsmittel von Hass sein kann¹⁶, ursprünglich aber ein eigenständiger, gesunder und Teil gegensätzlicher Gefühle ist¹⁷.

Doch Aggression kann nicht nur Hilfsmittel von Hass sein, sondern auch vom Gefühl der Angst. Solche Momente äußern sich für die Umwelt meist in Formen der verbalen Aggression, die Winnicott als „magische Zerstörungsakte“ bezeichnet. Die verbalen Drohungen und Angriffe nehmen an Intensität zu, sobald das Kind zweierlei Dinge erkennt. Zum einen die Erkenntnis, dass die „Zerstörungsmagie“ zwar gewünscht und ausgesprochen wird, auf die Realität aber keinen Einfluss hat und zum anderen, wenn sich die Umwelt mehr vor dem Kind zu fürchten beginnt, als sich das Kind vor Welt fürchtet. (*ebd.*, S. 114)

„Akute Aggression“ ist auch häufig bei introvertierten Kindern zu beobachten, wenn diese versuchen die guten Anteile der inneren Welt zu bewahren. Um diese vor den bösen inneren Anteilen schützen zu können, werden die schlechten Elemente in die Welt hinaus gestoßen. Geschieht dies nicht, kann es zu dem Wunsch kommen, innere böse Anteile zu töten, was zu Selbstverletzungen und Suicid führen kann. (*Winnicott 1983, S. 98*) Von einem sozialen Wert der Aggression spricht Winnicott in diesem Zusammenhang dann, wenn der „gesunde Mensch“ seine bösen Anteile im Inneren bewahren kann und gezielt in angemessenem Masse gegen Bedrohungen von Außen einzusetzen vermag. (*ebd.*, S. 96-99)

Aggression wird dann zu einem energetischen Hilfsmittel für negative Gefühle, wenn innere und äußere Realitäten nicht (mehr) in eine harmonische Beziehung zu bringen sind. Innere und Äußere Realität sind in der Regel beide dynamisch, stehen aber in einer harmonischen Beziehung zueinander¹⁸. Erstarrt die innere Realität, gerät das Gleichgewicht ins Schwanken. Versuche die innere und die Äußere Realität in Beziehung zu bringen scheitern zunehmend. (*ebd. 2004, S. 118 f.*)

¹⁶ „Reaktive Aggression“ (*ebd.*, S. 10)

¹⁷ Klaus WAHL schreibt über ein „biologisch programmiertes Aggressionspotential“, das bei Gefahr oder Stress aktiviert werden kann. (*Wahl 2005, S. 733*)

¹⁸ In dieser Harmonie liegt laut Winnicott das Streben der Menschen. (*Winnicott 2004, S. 118*)

3.4 Der Motilitätsbegriff in Bezug auf die Ich-Integration – Verlust von Erfahrungswelten

Das aggressive Potential ist davon anhängig, in welchem Masse ein Säugling bei Erleben eigener spontaner Impulsivität (Motilität) auf äußere Widerstände stößt. (Winnicott 1983, S. 108 f.) Martin DORNES, bis 2005 Privatdozent für Erziehungswissenschaften an der Universität Kassel beschrieb zu diesem Thema sehr anschaulich ein wesentliches Problem: die ignorierende oder gewaltsame Einschränkung des frühkindlichen Bewegungstriebes auf Grund falsch verstandener Handlungsmotivation des Kindes.

„Je größer die Neigung der Eltern ist, eine assertive oder zweideutige Handlungen des Kindes als aggressiv zu interpretieren, desto wahrscheinlicher ist es, daß das Kind sich aggressiv entwickeln wird.“

(Dornes 2003, S. 256)

Denn bereits bei Winnicott heißt es, das Erlebendürfen akuter Trieberlebnisse fördert die Integration von Leib und Seele zu einem Ganzen, Liebesgefühle und Impulsivität können miteinander verschmelzen. Wird dieser Integrationsprozess gestört, kann aus der daraus folgenden Desintegration das Problem der Dissoziation entstehen, einem nicht mehr selbst kontrollierbarem Zerfall von Denk- Handlungs- oder Verhaltensabläufen. *(ebd., S. 65 ff.)*

Da in jedem Menschen unterschiedliche Anteile der Motilität erhalten bleiben, kommt es auch zu unterschiedlichem Erleben in Bezug auf eigene Aggression. *(ebd., S. 102)*

Auf Grund verschiedener Motilitätserfahrungen unterscheidet Winnicott drei daraus resultierende Verhaltensmuster:

a, Positive Erlebnisse des Säuglings ermöglichen ein ständiges Wiederentdecken der Umwelt. Der Kontakt mit der Umwelt ist demnach ein „Erlebnis des Individuums“.

b, Bei Widerständen der Umwelt gegen die spontane Impulsivität des Säuglings, wird dieser am Erleben und Entdecken der Welt gehindert. Der Säugling reagiert dann auf Reize von Außen zunehmend mit Rückzug. (ebd., S. 102)

c, Im dritten Fall fehlt allerdings Raum für einen Rückzug und die Entwicklung eines Ich-Kerns wird gestoppt, um nicht länger angreifbar sein zu können. (ebd., S. 111 f.)

Für die beiden letzteren Fälle gelten ähnliche Konsequenzen: das Kind verlernt oder verzichtet zu Erleben. An Stelle des eigenen Erlebens (Agierens) tritt das Reagieren. Die Reaktion auf Widerstände der Umwelt wird also zur lebenswichtigen Form der Motilität. Verändert sich der Charakter der Umwelt, ist nicht genügend Ich-Integrität vorhanden diesen neu zu erkunden, innerhalb diesem zu agieren und angemessen zu reagieren.

In diesem Phänomen erkennt Winnicott eine Wurzel für sadistische oder masochistische Neigungen. In der Psychoanalyse findet er übrigens keine Heilungsmöglichkeiten für dieses Problem einer fehlerhaften Ich-Integration, da die versäumte Verschmelzung erotischer Gefühle und primärer Aggression auf Grund negativer Motilitätserfahrungen nicht mehr nachgeholt werden kann.

Für das zukünftige Leben bedeutet dies also:

„Er [der sozial auffällige Mensch] <lebt>, statt zu erleben. ..., daß sie letztlich außengeleitete Menschen sind, die nicht aktiv, konstruktiv ihre Umwelt zu gestalten vermögen, sondern deren Handeln in weitem Rahmen ein Reagieren auf das Verhalten der Umwelt darstellt.“

(Rauchfleisch 1981, S. 83)

3.5 Entwicklung der Besorgnisfähigkeit

Winnicott unterscheidet zwischen dem positiven Charakter der Besorgnis, und dem negativ besetzten Begriff der Schuld, welche sich erst später entwickelt. „Besorgnis meint die Tatsache, daß jemand sich kümmert, acht gibt und Verantwortung sowohl empfindet als auch akzeptiert.“

(Winnicott 2003, S. 132)

Die Fähigkeit zur Besorgnis entwickelt sich bereits in der Mutter-Kind-Beziehung vor dem dritten Lebensjahr und setzt eine Ich-Integration voraus, zu der auch die Verschmelzung von aggressiven mit erotischen Anteilen gehört. Beim Kleinkind entwickelt sich eine innere Stabilität, wenn es sowohl die „Umwelt-Mutter“ als auch die „Objekt-Mutter“¹⁹ verinnerlicht hat. Damit ist ein Grundstein für die Fähigkeit zur Besorgnis gegeben.

(ebd., S. 135 f.)

Das Vorhandensein zweier Mütter hat für den Säugling folgende Notwendigkeit:

„Der Säugling erlebt Angst, weil er die Mutter verliert, wenn er sie aufißt. Aber diese Angst wird dadurch gemildert, daß er der Umwelt-Mutter etwas geben kann.“ (ebd., S. 137)

Bevor es zu einer Verschmelzung von „Objekt-Mutter“ und „Umwelt-Mutter“ kommen kann, hat zuerst eine Trennung in diese stattgefunden. Hat diese Trennung nicht stattgefunden, so können sich daraus Verlust der Fähigkeit zur Besorgnis, Angst, Abwehrmechanismen wie Spaltung und Trennungsangst entwickeln. *(ebd., S. 139)*

Winnicotts „Stadium der Besorgnis“ entspricht in etwa Melanie Kleins „Depressiver Position“. Beides bedeutet eine Fähigkeit Schuldgefühle zu empfinden. Die Ich-Integration führt dazu, dass sich das Kind schuldig fühlt, wenn es seine Bezugsperson vermeintlich verletzt. In diesem Fall werden

¹⁹ Die „Umwelt-Mutter“ symbolisiert Zuneigung und Zärtlichkeit, während die „Objekt-Mutter“ für die Befriedigung primitiver Bedürfnisse zuständig ist.

Teile „der Aggression in soziale Funktionen verwandelt“ und es folgt ein Akt der Wiedergutmachung. (Winnicott 1983, S. 95)

3.5.1 Fehlendes Schuldgefühl

Das fehlende Schuldgefühl ist nach Winnicott auf zwei Faktoren zurückzuführen:

- a, Im ersten Fall entwickelt der Säugling Schuldgefühle und bemüht sich anfangs um Wiedergutmachung. Diese jedoch stößt auf Widerstände und somit wird der Trieb wieder zurückgenommen.

(Winnicott 2003, S. 145)

Frustration kann dazu führen, Schuldgefühle zu verleugnen und gegenüber „guten Objekten, die Schuldgefühle hervorrufen“ aggressive Impulse zu empfinden. Dies kann wiederum dazu führen, dass der Abwehrmechanismus einer Spaltung in gute und böse Objekte entwickelt wird, dadurch jedoch löst sich die Verschmelzung der erotischen und aggressiven Anteile auf und die Frustration entlädt sich wiederum in Wut.

(Winnicott 1983, S. 95)

- b, Im zweiten Fall kommt es durch eine fehlende Ich-Integration zu keiner Entwicklung der Besorgnisfähigkeit und somit auch nicht zur Entwicklung von Schuldgefühlen.

Der deutsche Kinder- und Jugendpsychiater Christian EGGERS fasste die Auswirkungen einer schadhaften Ich-Integration als Folge von Mängeln in einer positiven Beziehungserfahrung übersichtlich zusammen:

„Dies [die Unfähigkeit zur Integration aggressiver und erotischer Gefühle] führt dazu, dass das junge Individuum kaum in der Lage ist, Gegensätze auszuhalten und miteinander in Einklang zu bringen, wie zum Beispiel das Erleben von Gehalten-Sein (...) und Grenzsetzung, Bejahung und Vernei-

nung, Gut und Böse, Enttäuschung, Trauer, Trostbedürftigkeit und Schmerz“ (Eggers 2003, S. 39)

Winnicott weist zudem ausdrücklich darauf hin, dass Kinder mit einer anti-sozialen Tendenz trotz allem moralisches Empfinden kennen, aber die Entwicklung zu Besorgnis oder Schuldgefühlen gehemmt oder gestoppt wurde. Das Kind kann deshalb mit Hilfe der Gesellschaft „... wieder Verbindung zu der Zeit vor der Deprivation aufnehmen ...“.

(Winnicott 2003, S. 145 f.)

3.6 Winnicotts Lösungsansatz der „Fremdunterbringung“

Während des zweiten Weltkrieges war Donald Winnicott an einem Projekt beteiligt, das sich mit der Betreuung evakuierter Kinder beschäftigte. Dieses Projekt war der Grundstein für seine zahlreichen späteren Überlegungen zu den Themen Heimunterbringung und Resozialisierung antisozialer und straffällig gewordener Kinder und Jugendlicher.

Die Fremdunterbringung bezeichnete er unter anderem als „Therapie in Form einer Betreuung in Wohnheimen“ in der es darum gehen sollte „eine befriedigende primäre Erfahrung eines Zuhause machen zu können“.

(Winnicott 2003, S. 80)

Ein Heimkind durchläuft nach Winnicott drei Phasen:

1. Während der ersten drei Wochen verhält es sich unauffällig und neigt dazu die neue Umgebung zu idealisieren.
2. Danach kehrt allmählich der Alltag ein und es kommt zu einem Austesten der Grenzen mittels direkter Attacken des Kindes gegen andere und / oder subtileren Mitteln. Wie groß Winnicott die Verantwortung pädagogischen Handelns einschätzt, zeigt folgendes Zitat: „Wenn ein Heim schlecht geführt wird, dann gerät diese zweite Phase zum Dauerzustand.“

3. Bleiben die Betreuer trotz allem emotional stabil so kommt es schließlich zur dritten Phase der Beruhigung²⁰.

(ebd., S. 97 f.)

Hier findet sich auch Winnicotts Konzept von einer Verhaltensauffälligkeit als Element von Hoffnung: „Das erste, was diese Kinder tun, wenn Hoffnung in ihnen aufkommt, ist, jemanden <auf die Nerven zu gehen>.“

(ebd., S. 99)

Für das Gelingen einer Betreuung in einem Wohnheim erarbeitete Winnicott einige Punkte, die ein gefordertes und erforderliches professionelles Handeln eines Betreuungsteams ermöglichen sollen. Auch stellte er konkrete Überlegungen dazu an, wie eine psychotherapeutische oder psychoanalytische Therapie Teil einer Heimbetreuung sein kann.

Nach der Forderung einer professionellen Ausbildung für das Betreuungspersonal ist eines seiner Hauptschlagworte die Stabilität. Damit wird neben festen Tagesstrukturen auch, oder vor allem, die emotionale Stabilität der Betreuer angesprochen, da erst dadurch eine Stabilisierung der anvertrauten Kinder möglich sei. Um die Stabilität eines Teams oder einzelner Betreuer zu gewährleisten empfiehlt Winnicott therapeutische Hilfe von Außen. Im Gegensatz zu der heute üblichen Form einer Supervision nach Terminvereinbarung, sollte nach seinen Überlegungen eine derartige therapeutische Hilfestellung von Außen auch akut möglich sein.

(ebd., S. 88; 92 f.)

Der zweite wichtige Betreuungspunkt betrifft jenen des persönlichen Bezuges des Kindes zu einem bestimmten Betreuer. Die Relevanz des Vorhandenseins einer stabilen Bezugsperson stellt Winnicott sogar über die Notwendigkeit einer (Einzel-) Therapie für das Kind. Es sei die Aufgabe des Betreuers sich therapeutische Inputs zu holen und diese an das Kind weiterzugeben. *(ebd., S. 102f)*

²⁰ Stabilität bedeutet hier auch: konsequent bleiben in Bezug auf Grenzen setzen, statt wankelmütig und nachsichtig zu sein.

„Die Behandlung einer antisozialen Tendenz soll nicht durch Psychoanalyse erfolgen. Die geeignete Behandlungsmethode ist die Bereitstellung einer Kinderpflege²¹... Die Stabilität der neuen Umweltbedingungen macht die therapeutische Wirkung aus.“ (Winnicott 1998, S. 243)

Da es sich in der Fremdunterbringung nicht nur um ein Kind handelt, sondern immer um Gruppen, kommt es zu einer Gruppendynamik mit stärkeren und schwächeren Kindern, sowie zu Kämpfen, Intrigen und wechselnden Freundschaften. Besonders auffällige Kinder laufen hierbei Gefahr ihren Platz in der Gruppe und / oder in der Schule und in weiterer Folge in der Wohngemeinschaft zu verlieren. Winnicott fordert, solche Kinder in der Gruppe zu behalten und sich auf den akuten Entwicklungsprozess einzustellen, denn:

„das hässliche Wort <Unangepaßtheit> bedeutet, daß die Umwelt zu einem früheren Zeitpunkt darin versagt hat, sich angemessen auf das Kind einzustellen.“ (Winnicott 2003, S. 205)

3.7 Resümee: Zerstörung als Element der Hoffnung

Donald Winnicotts Forschungen auf dem Gebiet der dissozialen Aggression beschäftigen sich mit Entwicklung und Charakter der antisozialen Tendenz, sowie den damit zusammenhängenden Fragen nach dem Ursprung und den Eigenschaften von Besorgnis und Schuldempfindung. Dabei wird deutlich, wie entscheidend nicht nur das positives Erleben, sondern das kontinuierlich positiv erlebte Erfahrungen schon im frühesten Säuglingsstadium für die psychische und seelische Entwicklung eines Menschen sind. Traumatische Verluste positiver Erfahrungen, vor allem während der

²¹ Verloren gegangene Erfahrungen (Trennung, Schuld und Wiedergutmachung) sollen mit stützender Hilfe nachgeholt werden können, die Möglichkeit des Gehaltenwerdens anbieten („Holding“, Winnicott 2003, S. 287), Grenzen und Konsequenzen setzen, jedes Kind als Individuum behandeln anstatt zu generalisieren.

ersten drei Lebensjahre, können den Lebensweg eines Kindes in der Gesellschaft dramatisch beeinflussen.

Interessant werden hierbei Winnicotts Schlussfolgerungen in Bezug auf den Umgang mit Kindern und Jugendlichen, welche selbst unter ihrer eigenen antisozialen Tendenz leiden, die laut Winnicott in Phasen der Hoffnung zu antisozialem Verhalten führen kann. Er bevorzugt die Betreuung der Betroffenen durch professionelles und therapeutisch begleitetes Personal in Wohnheimen gegenüber einer Psychoanalyse, wenn nicht gar einer Einzeltherapie im Allgemeinen.

Immer wieder betont Winnicott in seinen Aufsätzen die Notwendigkeit und den therapeutischen Effekt der äußeren Stabilität in Einrichtungen für Fremdunterbringung. Um die innere Ruhe aufrechtzuerhalten ist es für Betreuer auch notwendig, sich mit den Problemen der Übertragung und Gegenübertragung auseinander zu setzen. Eine sehr klare Definition gibt es dazu von Melanie KLEIN: „Wie wir wissen wiederholt der Patient in der Übertragung auf den Analytiker frühere Emotionen und Konflikte“.

(Klein 1962, S. 22)

Bricht diese Stabilität weg und wird auf ein gerade auffälliges Kind nicht konsequent, empathisch und individuell eingegangen, so droht dieses Kind in seiner akuten Phase stecken zu bleiben. Ebenso verhält es sich mit einer Entlassung eines Kindes in einer akuten Krise, denn diese Entlassung kann eine weitere Verlusterfahrung oder die Bestätigung vergangener Frustrationen bedeuten.

Damit also die eigene emotionale Stabilität der Betreuer erhalten bleiben kann und somit eine langfristige Betreuung schwieriger Kinder möglich ist, ist es notwendig, dass die Betreuer selbst therapeutischen Rat und Unterstützung zur Verfügung gestellt bekommen und in ausreichendem Masse in Anspruch nehmen.

4 DIE BEZIEHUNG ZWISCHEN AGGRESSION, ANGST UND SCHULD

In diesem Kapitel wird nicht so sehr auf die Entwicklung einzelner psychischer Komponenten eingegangen, sondern auf weitere Aspekte der Frage, ob die Komponenten Furcht und Schuld in einem dissozial aggressiv auffälligen Individuum vorhanden sind, auch wenn sie von der Umwelt nicht wahrgenommen werden können.

Biographische Daten außer Acht lassend, beginnt das vorliegende Kapitel mit Theorien von Melanie KLEIN, deren Schüler Donald WINNICOTT war, mit der Begründung, dass die Angst hier als eigenständiges Thema ergänzend zum vorherigen Kapitel dargestellt wird, das sich einfürend den Ursprüngen einer antisozialen Tendenz widmete.

4.1 (Fehl-) Entwicklung, Angst zu ertragen

Melanie Klein wurde 1882 in Wien geboren und starb 1960 in London. Sie gilt als Pionierin auf dem Gebiet der Objektbeziehungstheorie. Ihre Relevanz für die Pädagogik ergibt sich aus ihren Forschungen der frühen Eltern-Kind-Beziehung sowie ihren zahlreichen publizierten Fallbeispielen aus dem Bereich der Kinderanalyse und ihren Spieltheorien.

Die „Unfähigkeit des Ichs, Angst zu ertragen“ nannte Klein eine „Entwicklungshemmung“. (*Klein 1962, S. 34*) Das Gefühl der Angst tritt beim Säugling schon sehr früh das erste mal auf. Die Mutterbrust wird zunächst als nährendes, Leben spendendes Objekt wahrgenommen. Die Möglichkeit einer Vernichtung, beziehungsweise des Entzuges der Brust löst beim Kleinkind Angst aus. Die primäre Angst ist demnach eine Angst vor Vernichtung, da der Säugling zu Beginn seines Lebens in allen Belangen von seiner Mutter abhängig ist. (*ebd., S. 132*)

Durch negative Erlebnisse und Verlust Erfahrungen kann die Angst unerträglich werden und Aggression gegenüber bedrohlichen Objekten auslösen. Dies führt wieder zu einer Verstärkung der Angst geliebte Objekte zu verlieren und es kommt zu einem Kreislauf in dem sich Angst und sadistische Aggression gegenseitig verstärken. (*ibd.*, S. 133 f.)

„Die Angst, welche das Kind zwingt, seine Objekte zu zerstören, führt zu verstärkter eigener Angst, die ihrerseits nun das Kind drängt, gegen seine Objekte vorzugehen; es setzt ein psychologischer Mechanismus ein, der meines Erachtens die Grundlage für asoziale und kriminelle Tendenzen im Individuum bildet.“ (Klein, 1985, S. 93)

Eine wichtige Rolle hierbei spielt allerdings auch der Vater, der beim Kleinkind bereits vor dem zweiten Lebensjahr Phantasien und Ängste in Bezug auf Verschmelzungen und Rivalitäten in der Mutter-Vater-Kind-Beziehung auslöst²². (SEGAL, H. 1989, S. 9²³)

Ob das Kind sich auf der Entwicklungsstufe phantasierter Lebens= bedrohender Ängste verliert oder nicht ist nach Klein abhängig von einer Weiterentwicklung des Über-Ich (Gewissen) und der damit zusammenhängenden Fähigkeit zu Schuldgefühl und Wiedergutmachung.

4.1.1 Das Gewissen und Delinquenz

Melanie KLEIN beschreibt in einem Aufsatz aus dem Jahr 1927 ein Fallbeispiel über einen jugendlichen Kriminellen, in dem sie darauf hinweist, dass es sich um Entwicklungsstörungen eines normalen Kindes handelt. Diesen Jungen charakterisiert unter anderem mit folgenden Eigenschaften:

²² Erfahrungen in einer solchen Dreier-Konstellation, die für ein Kind entwicklungspsychologisch bedeutsam sind, fallen in die ödipale Phase (Ödipuskomplex).

²³ H. Segal wurde 1918 in Polen geboren, war Psychoanalytikerin in London und Schülerin von Melanie Klein.

- offensichtliche Gleichgültigkeit
- Fehlen von Furcht
- Unzulänglichkeit
- keine Liebesfähigkeit. (Klein 1985, S. 37-43)

Dies erscheint insofern interessant, da angeführte Attribute in Bezug auf Zerstörung und Kriminalität heute durchaus mit einem dissozialen Charakter nach ICD-10 in Zusammenhang gebracht werden können.

Das für die Sozialpädagogik spannende Detail an Kleins therapeutischer Arbeit mit diesem Jungen ist hier nicht so sehr die psychische Entwicklung eines Über-Ich. Sondern ihre Schlussfolgerungen nach der therapeutischen Arbeit mit diesem Jungen: dass Furcht und Schuldgefühle, also ein umgangssprachlich so genanntes Gewissen, nicht nur nicht fehlten, sondern sogar in erdrückendem Übermaß vorhanden waren. Wenn ein Therapeut (oder Betreuer, Anm.) es schafft, zu einem solchen Kind eine Übertragungssituation herzustellen, so prognostiziert Klein überrascht, dass selbst bei Kindern und Jugendlichen mit „offenbar gänzlich“ fehlender „Liebesfähigkeit“ eine solche vorhanden ist und sichtbar wird

(Klein 1985, S. 42)

Melanie KLEIN gehörte einer Generation an, die zwar von einem angeborenen destruktiven Trieb ausging, die dessen negative oder positive Entwicklung aber dennoch mit der Umwelt des Kleinkindes in Beziehung brachte. Allerdings richtet sich das Hauptaugenmerk mehr auf die durch die Umwelt bedingten Abwehrmechanismen eines Kindes auf seine angeborenen Aggressionen. Die seit der Zeit WINNICOTTS, vertretene Ansicht, dass Aggression ursprünglich keine mutwilligen Zerstörungstendenzen enthält, beschreibt Martin DORNES als „alternative anthropologische Konzeption“ zur Theorie „der Kleinianer“.

Er plädiert dafür, dass kein Mensch mit „Destruktionspotentialen“ auf die Welt kommt, sondern dass jeder Mensch in seiner Entwicklung weitgehend abhängig ist von Beziehungserfahrungen. (Dornes 2003, s. 272)

4.2 Angst als Aggressionsauslöser

In Bezug auf erhöhte Gewaltbereitschaft gibt es Theorien verschiedener Autoren, die einen möglichen Zusammenhang zwischen überwältigender Angst in der frühkindlichen Entwicklung, übersteigertem Selbstwertgefühl und aggressiver Verhaltensauffälligkeit erkennen lassen.

Der amerikanische Sozialpsychologe Roy BAUMEISTER²⁴ veröffentlichte einen Artikel zu Forschungen bezüglich des Selbstwertes bei gewalttätigen Straftätern und verglich diese mit den Werten anderer Personen. Er kommt zu dem Schluss, dass Personen mit einem unrealistisch überhöhten Selbstwertgefühl bei „bedrohter Eigenliebe“ situationsbedingt eine erhöhte Bereitschaft zur Gewalt zeigen; und dies im Gegensatz zu einer gesellschaftlichen Annahme stehe, gewalttätige Menschen hätten einen geringen Selbstwert. Baumeister zweifelt an der generellen Richtigkeit psychologischer Theorien, dass dissoziale Jugendliche ein ängstliches Inneres hätten. (*Baumeister 2006, S. 70-75*)

Auch Udo RAUCHFLEISCH beschreibt einen dissozialen Charakter als „extrem kränkbar“ mit „narzisstischen Ambitionen“. (Rauchfleisch 2003, S. 233). Das für den Betrachter fehlende Gewissen und die Wiederholung asozialer Aktionen führt er nicht auf fehlende Angst, sondern auf einen gestörten Realitätsbezug zurück²⁵. (*ebd., S. 222 und 1981, S. 66*)

Nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit ist Baumeisters Zweifel unter Berücksichtigung eben genannter und folgender Überlegung nicht berechtigt. In einer Gegenüberstellung mit Melanie KLEINS Angsttheorien (s. o.) und Nancy CHODOROWS Ausführung zu einem Konzept der „Primären Liebe“ lässt sich ein Zusammenhang zwischen unrealistisch übersteigertem Selbstwertgefühl und Angst ableiten.

²⁴ Derzeit tätig an der Case Western University in Ohio.

²⁵ „Antizipatorische Furchtlosigkeit“ nach DSM-IV beschreibt Psychopathen oder Soziopathen und bedingt nicht automatisch zugleich einen „antisozialen“ Charakterzug. (Birbaumer 2002, S. 6)

Basierend auf Theorien von Alice und Michael BALINT ist Chodorow überzeugt, dass ein Säugling von Geburt an zu Liebe fähig ist und diese „einen hohen Stellenwert für die persönliche Entwicklung und die spätere psychische Verfassung“ habe. (*Chodorow 1986, S. 87 f.*)

Dies würde bedeuten, dass Verlusterfahrungen in Bezug auf die primäre Liebe die Existenz des Säuglings bedrohen, was wiederum zu übermäßiger Angst führen könnte. Eine Konsequenz daraus kann dann sein, dass der Säugling eine übersteigerte Selbstliebe entwickelt, da er sie nicht von der Umwelt bekommt. Eine bedrohte Eigenliebe würde demnach beim Individuum auch später noch eine (unbewusste) Bedrohung der Existenz auslösen und somit zu erhöhter Gewaltbereitschaft führen.

In Bezug auf Kleins Angsttheorien gibt es Kritik hinsichtlich einer Vernachlässigung des Elterneinflusses. So schreibt CHODOROW, dass Angstgefühle nicht allein durch Phantasien des Säuglings erklärt werden können, sondern dann entstehen, wenn zwischen den Triebwünschen des Kleinkindes (materiell und emotional, Anm. d. V.) und der Triebbefriedigung durch die Umwelt „ein größerer Widerspruch entsteht“. Dann wird der Grundstein dafür gelegt, dass dieses Kind ein Misstrauen gegen die Welt entwickelt, was Angst auslöst. (*Chodorow 1986, S. 80 f.*)

Eine Ursache für fehlende Entwicklung zur Beherrschung der Angst sieht sie auch dann gegeben, wenn eine Mutter ihr Kind zwingt zu früh „Ich-Fähigkeiten zu entwickeln“. (*ebd.*, S. 111) Die Schlussfolgerung lautet, dass Angst und resultierende Aggression nicht einfach Teil der Entwicklung ist, sondern eine Reaktion auf eine Verlust- und Frustrationserfahrung.

(*ebd.*, S. 94)

In einer Fallstudie der Erziehungswissenschaftlerin Luise WINTERHAGERSCHMID wird die Rolle des Vaters in Bezug auf kindliche Angst- und Aggressionsentwicklung und deren Folgen dargestellt. Es handelt sich um einen jugendlichen Burschen, dessen Mutter eine dominante Persönlichkeit ist. Der Vater nimmt in der Familie eher die Rolle eines großen Bruders ein. Der vom Vater gewünschte Schutz und ein damit einhergehendes Ge-

fühl der Geborgenheit blieben dem Kind verwehrt; ebenso wie in späteren Jahren ein respektables Vorbild für Männlichkeit. Als das Kind in die Pubertät kommt sucht es sich Freunde, mit denen es immer wieder „Mist baut“ und sich dadurch stark und männlich vorkommt; Tendenzen zu dissozialem Verhalten sind erkennbar, ebenso die Tendenz zu Delinquenz. Die Analyse und Interpretation eines narrativen Interviews ergab, dass die Weigerung des anwesenden Vaters, väterliche Aufgaben zu übernehmen, schon in frühem Kindesalter eine Lawine von Ängsten ausgelöst hatte. Diese führten schließlich zu einer Depression mit Todeswünschen, als Ausdruck für den Wunsch in die Rückkehr zu Ruhe und Geborgenheit. Die Depression, aber vor allem die bewussten und unbewussten Ängste des Burschen wurden von diesem durch aggressives Verhalten im Sinne einer „manischen Abwehr“ kompensiert. (*Winterhager-Schmid 2001, 189 ff.*)

4.3 Resümee

Entwicklungspsychologische Überlegungen zu dem Thema Angst und Aggression können hilfreich sein, mögliche Vorurteile gegenüber der Furcht- und Gewissenlosigkeit verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher in einem anderen Licht zu betrachten. Liebesfähigkeit und Angst können bei dissozialen Kindern in größerem Ausmaße vorhanden sein, als in den ersten Kontakten vermutet wird. Dies wiederum ist ein Hinweis darauf, dass Fallarbeit davon abhängig ist, sich die Zeit zu nehmen, Zusammenhänge zwischen Biographie und aktueller Auffälligkeit zu verstehen, sowie das auffällige Kind als Gefühlswesen wahrzunehmen, anzuhören und zu verstehen.

5 DER EXTREMFALL DES ANGSTLOSEN SOZIOPATHEN

In diesem Kapitel soll ein Ausflug in die Neurobiologie sich mit einer extremen Form anscheinender Furchtlosigkeit beschäftigen. Es wurde bereits erwähnt, dass es für ein Kind mit schweren Problemen wichtig sein kann, frühere traumatisierende Erlebnisse in einer späteren Beziehungsform aufarbeiten zu können und mit Hilfe einer neuen Bezugsperson positive Erlebniserfahrungen zu sammeln. Dies scheint kaum umsetzbar zu sein, wenn besonders schwierige Klienten das Heim einmal oder sogar öfter wechseln müssen, weil sie vermeintlich oder tatsächlich nicht haltbar sind. Aus diesem Grund wird hier eine Theorie vorgestellt, die besonders auffälliges Verhalten nicht als Hindernis für eine konstante Fremdunterbringung betrachten lässt.

5.1 Neurologie und Soziale Angst

Die folgende Definition soll zeigen, weshalb das pädagogische Arbeiten mit vermeintlichen oder bereits diagnostizierten soziopathischen Kindern und Jugendlichen im Heim sich äußerst problematisch gestaltet.

Der Psychopath oder Soziopath ist unter anderem dadurch charakterisiert, dass er, so der klinische Psychologe und Verhaltensbiologe Niels-Peter BIRBAUMER:

- a) kein dissoziales Verhalten entwickeln muss und
- b) dass er (meist) keine Angstgefühle hat. (*Birbaumer 2002, S. 6*)

Dies ist aber, wie weiter oben bereits beschrieben wurde, nicht auf ein Fehlen der Angst aus entwicklungspsychologischen Gründen zurückzuführen, sondern hat biologische Ursachen.

Zwei weitere wichtige Anhaltspunkte sind, dass bei Bedrohung keine Furcht empfunden wird, sowie keine oder verminderte Empathie auf Grund eines fehlenden emotionalen Vorstellungsvermögens. (*ebd.*, S. 12)

Er erklärt, dass anhand mehrerer Versuchsreihen in der neuronalen Forschung gezeigt werden konnte, dass das Erlernen sozialer Angst gar nicht möglich ist, „da entsprechende Hirnregionen nicht aktiviert werden.“ Die Ursachen dafür können auch genetischer Natur oder fehlende Stimuli während der kindlichen Entwicklung sein.“ (*ebd.*, S. 18; 14)

Wahrscheinlicher jedoch ist, dass Psychopathie „das Ergebnis einer Kombination von biologischen und Umwelteinflüssen ist.“, so der kanadische Forscher Robert HARE²⁶. (*Hare 2005*, S. 146)

Die Erkenntnisse, dass die Hirnregionen durch konsequente Stimulierung nach und nach aktiviert werden können, lassen nach BIRBAUMER den Schluss zu, dass auch Soziopathen Angst und Empathie erlernen können. Dies gilt auch für den „Erwerb von Selbstkontrolle über impulsives Verhalten und Belohnungsaufschub.“ Die Aktivierung der Hirnregionen durch soziales Lernen wird jedoch bei Jugendlichen ab einem Alter von zehn Jahren schwieriger. (*Birbaumer 2002*, S. 15; 24)

Birbaumer sieht eine größere Chance für die Genese betroffener Kinder, wenn sie aus dem gewohnten, meist gewaltbesetzten Umfeld heraus genommen werden, um in „lernpsychologisch geführten Heime[n]“ adäquat betreut werden zu können²⁷. Eine Rückkehr in die elterliche Obhut wäre kontraproduktiv, weil Rückfälle zu erwarten seien. (*ebd.*, S. 24) Eine enge Zusammenarbeit der Pädagogen mit Medizinern kann hilfreich sein.

Eine psychotherapeutische Begleitung schließt der Psychologe Robert D. HARE als kontraproduktiv aus dem Grund aus, weil die Voraussetzung für den Erfolg in der Einsicht des „Patienten“ für deren Notwendigkeit liegt. Doch „Psychopathen sind nicht der Meinung, dass sie psychische oder emotionale Probleme haben.“ (*Hare 2005*, S. 171)

²⁶ R. Hare arbeitet derzeit an einem kanadischen Forschungsprogramm zur Erstellung eines Behandlungsplans für psychopathische Delinquenten und ist Berater des F. B. I. (*Hare 2005*, S. 178 ff.)

²⁷ Er verweist auf eine Studie von William McCord.

5.1 Spiegelneurone und Empathie

Wie jedes Lebewesen besitzt auch der Mensch eine Vielzahl von Nervenzellen (Neurone). 1995 entdeckte Giacomo Rizzolatti von der Universität Parma Spiegelneurone erstmals bei Tierversuchen. Das besondere an diesen Neuronen ist, dass bei Beobachtung einer Handlung die gleichen Potentiale ausgelöst werden, als würde diese vom Betrachter selbst ausgeführt. Zudem gehören Spiegelneurone zu jener Gruppe von Nervenzellen, die zur Nachahmung (aktives mitfühlen, miterleben;) motivieren können und außerdem fähig sind Erlerntes zu speichern. Diese Fähigkeit bietet eine Erklärung dafür, weshalb der Ausgang beobachteter Teile eine Handlung oft „intuitiv“ vorhergespürt wird. (BAUER 2007, S. 31)

Spiegelneurone sind angeboren, die Bildung eines Spiegelneuronennetzwerks im Gehirn wird jedoch ausgelöst durch positive Bindungserfahrungen. Dr. Karl Heinz BRISCH von der Universität München wies bei der Jahrestagung für Psychosomatik 2008 auf mögliche Auswirkungen von Verwahrlosung und Missbrauch in der frühen Kindheit hin, welche zu einer Fehlentwicklung der Spiegelneurone führen können: „...Beziehungskonflikte weniger gut gelöst werden können und dass es unter Stress zu psychischen Entgleisungen kommt.“ Weiter weist er darauf hin, dass bisweilen bereits bei den Eltern eines misshandelten Kindes eine Störung dieses neuronalen Netzwerkes besteht.²⁸

Sowohl der „primäre Erwerb des Einfühlungsvermögens“, als auch bereits entwickelte Empathie können durch fehlende positive Sozialkontakte geschädigt werden. Zum einen fehlen die Signale für die weitere Vernetzung der entsprechenden Nervenzellen, zum anderen werden vom Kleinkind auf Grund angeborener Spiegelneurone die nunmehr negativen Handlungsabläufe der Bezugspersonen imitiert und gespeichert.

(Bauer 2007, S. 69 ff.)

²⁸ Vgl. hierzu: „Jahrestagung Psychosomatik. Bindung schützt Leib und Seele.“
Online verfügbar unter: <http://www.derneurologe-psychiater.de/dnp/archiv/2008/05/JahrestagungPsychosomatik.php> [27.5.2008]

Ein Phänomen, das auch in Bezug auf Dissozialität von Bedeutung zu sein scheint, ist die Auswirkung von Stress und Angst auf die Empathiefähigkeit in der neurologischen Forschung. Diese Auswirkung erklärt der deutsche Psychiater Joachim BAUER auch für Laien verständlich mit dem Satz:

„Sobald Druck und Angst erzeugt werden, klinkt sich alles, was vom System der Spiegelneurone abhängt, aus: das Vermögen, sich einzufühlen, andere zu verstehen und Feinheiten wahrzunehmen.“ (ebd., S. 34 f.)

Wenn diese Aussage auch auf Personen ohne Schädigung der Empathiefähigkeit zutrifft, stellt sich für die Heimerziehung folgende Frage. Kann dann in Situationen mit extrem aggressivem und gewaltbereitem Verhalten eines Jugendlichen der damit konfrontierte Professionist noch empathisch reagieren, wenn diese Konfrontation als besonders hohe Stresssituation erlebt wird? Eine Möglichkeit wieder professionell methodisch und kasuistisch ein solches Geschehen zu betrachten bietet „pädagogisches Verstehen“ (vgl. Kap. 8.2).

6 GESCHLECHTERUNTERSCHIEDE IN BEZUG AUF GEWALTBEREITSCHAFT

Die Beobachtung von Themen in Bezug auf aggressive Kinder und Jugendliche in Massenmedien und Alltagsgesprächen legt den Verdacht nahe, dass aggressives Verhalten und asoziale Auffälligkeiten zumeist bei Burschen beobachtet werden. Ob es eine entwicklungspsychologische Grundlage für die Richtigkeit einer solchen Annahme gibt, oder nicht, soll hier anhand einiger Theorien untersucht werden.

6.1 Nancy Chodorow: Differenzierter primärer Einfluss der Mütter auf ihre Kinder

Die 1944 in New York geborene Soziologin Nancy CHODOROW beschäftigt sich bereits seit den späten siebziger Jahren mit soziologischen und psychologischen Problemen in Bezug auf die Rolle der Geschlechter und inspirierte damit den „psychoanalytischen Feminismus“. Ihre Genderforschungen haben auch große Relevanz für die Pädagogik.

Laut Chodorows zahlreichen Feldforschungen und Literaturstudien ergeben sich im Bereich der entwicklungspsychologischen Säuglingsforschungen erzieherische Unterschiede in der Beziehung der Mutter zu ihrer Tochter oder zu ihrem Sohn²⁹.

Einer dieser Unterschied betrifft in weiterer Folge die Loslösung des Säuglings aus seiner völligen Abhängigkeit von der Mutter und die Entwicklung seiner Ich-Identität, zu der auch die sexuelle Selbstwahrnehmung gehört.

²⁹ Der Begriff „Mutter“ steht in N. Chodorows Werk synonym für jene erste Bezugsperson eines Säuglings, die sowohl Aufgabe der Ernährung, als auch der Säuglingspflege (Nähe, Empathie) übernimmt.

Auf Grund der Gleichgeschlechtlichkeit werden Töchter von ihren Müttern weniger als ein differenziertes Wesen betrachtet als die anders geschlechtlichen Söhne, die „sexuell Anderen“ (Chodorow 1986, S. 123; 144) Zudem berichtet Chodorow, dass Mütter die Symbiose zu ihrem Kind länger aufrecht erhalten, wenn es sich um ein Mädchen handelt. (ebd., S. 137) Töchter entwickeln dadurch erst spät, sich als sexuelles Wesen zu betrachten und haben „durchlässigere Ich-Grenzen“.

Ein weiterer geschlechtlicher Bindungsunterschied findet schließlich in der ödipalen Phase statt, wenn innerhalb einer Mutter-Vater-Kind-Konstellation Beziehungserfahrungen gesammelt werden, die langfristig prägend sind. Töchter pflegen zu diesem Zeitpunkt noch eine sehr enge Mutterbindung, „die Beziehung zum Vater [wird] auf eine bestimmte Weise hinzugefügt.“ Dadurch erleben Töchter in dieser Entwicklungsphase keine Einschränkung in ihren Beziehungen. (ebd., S. 123)

Anders verhält es sich bei den Söhnen, die bereits im vorangegangenen Entwicklungsabschnitt gelernt haben, dass sie anders sind als ihre Mütter und nun beginnen, den Vater um seine Männlichkeit zu beneiden. Die geschlechtliche Identifizierung mit einer Vaterfigur ermöglicht es den Söhnen sich von der gegengeschlechtlichen Mutter zu lösen und eine eigene Identität zu finden.³⁰

Die erste Mutter-Sohn-Beziehung führt demnach dazu, dass in weiterer Folge die Person, beziehungsweise die Persönlichkeit, einer Vaterfigur für den Sohn hinsichtlich seiner zukünftigen gesellschaftlichen Selbstwahrnehmung von großer Bedeutung ist.

Die deutsche Sonderpädagogin Evelyn HEINEMANN sieht in diesem Zusammenhang zwei Probleme, die bei Burschen dissoziales Verhalten begünstigen können. Ein anwesender aggressiver Vater, dessen negative Eigenschaften seinem Sohn ebenso zur Identifizierung dienen, wie die gu-

³⁰ Chodorow interpretiert hier Sigmund Freuds These zur Ödipalen Phase. (Chodorow 1986, S. 124)

ten, kann dazu führen, dass der Sohn Gewalt als ein übliches Merkmal der Männlichkeit betrachtet und annimmt. (Heinemann 2003, S. 40; 43)

Als zweiten ungünstigen Faktor nennt sie eine fehlende Vaterfigur. Dies kann eine ausreichende männliche Selbstentwicklung des Sohnes verhindern, welcher dadurch angreifbarer für Kränkungen in Bezug auf seine vermeintlich fehlerhafte Männlichkeit wird und diese mittels Gewalt zu verteidigen oder zu beweisen versucht.

Einen fehlenden Vater beschreibt der Psychologe Lothar SCHON bereits während der ersten drei Lebensjahre eines Sohnes als problematisch. Durch die fehlende Männlichkeit im Leben des Säuglings können „Verunsicherungen“ in Bezug auf dessen Geschlechteridentität die Folge sein.

„Die fehlende oder unzureichende Chance zur Triangulierung³¹ erzeugt Schwierigkeiten im Umgang mit Ambivalenz und Aggression. Den anderen als schlecht und böse zu erleben ist schwer, wenn er der einzig Andere ist.“
(Schon 2002, S. 26 f.)

6.1.1 Kulturelle Einflüsse in Bezug auf die Geschlechteridentität – Konsequenzen einer differenzierten primären Mutterbeziehung und der Einfluss des Vaters in der ödipalen Phase

CHODOROW betont, dass prinzipiell die „Qualität der Pflege“ Ich-Entwicklung und anhaltende Moralvorstellungen eines Kindes maßgeblich beeinflussen. Zu einer guten Pflege zählt sie neben Füttern und Halten auch echte Empathie³² und das Vermeiden „überwältigender Angstgefühle“.
(Chodorow 1986, S. 80)

³¹ Vater-Mutter-Kind-Interaktion.

³² Traumatische Verlusterfahrungen kann ein Säugling auch durch ein Phänomen erfahren, dass Chodorow als „Pseudoempathie“ bezwichnet. Hierbei unterscheidet sie zwei Arten. Im ersten Fall interpretiert die Mutter eigene Wünsche als jene des Kindes. Im anderen Fall wird die Mutter nach und nach begeistert fürsorglich und kann ihrerseits sie symbiotische Beziehung zu ihrem Kind nicht aufgeben. (Chodorow 1986, S. 133 f.)

Auf Verlusterfahrungen und Misshandlungen reagieren Töchter und Söhne mit denselben Ängsten und Wutgefühlen und erleiden nicht unterschiedliche Entwicklungsstörungen. Einzig die Art des Reagierens auf Frustration äußert sich differenziert.

Nach außen gerichtete Aggression kommt bei Buben häufiger vor, hingegen richtet sich Aggression bei Mädchen meist gegen sich selbst.

(RESCH / PARZER 2005, S. 47)

Das unterschiedliche Verhalten in Bezug auf das Ausagieren von Wut und Hassgefühlen von Burschen und Mädchen ist demnach kein entwicklungspsychologisches Phänomen, sondern eher das Produkt einer Erziehung in einem bestimmten kulturellen Raum. „Die Passivität der Frauen ist kulturell vorgegeben.“ *(CHODOROW 2001, S. 82)* Deshalb ist zwar die Entwicklung antisozialer Tendenzen vom Geschlecht unabhängig, die Symptome jedoch sind gesellschaftskulturell bedingt bei Männern eher ausagierend, bei Frauen nach Innen gerichtet.

„Ein falsches Selbst entsteht entweder aus ... Anpassung an eine unbefriedigende Umwelt oder aus der Rebellion gegen sie. ... Das Ergebnis ist entweder unterwürfige Bravheit oder Kriminalität.“ (Chodorow 1986, S. 82)

Evelyn HEINEMANN kommt ebenso bei ihren Überlegungen bezüglich der Geschlechterunterschiede in der Gewaltausübung zu dem Schluss, dass die Ursachen für ein asoziales Aggressionspotential bei Mädchen und Buben entwicklungspsychologisch gleichen Ursprungs sind³³. Das unterschiedliche gewaltvolle Ausagieren von Aggressionen differenziert sie in lerntheoretische Überlegungen in Bezug auf Buben (Innere Abwehr eines Aggressors oder gesteigerter Selbstwert nach Gewaltausübung; s. o., Anm. d. V.) und auf verhaltenspsychologische Theorien in Bezug auf Mädchen (Intensive Mutterbindung als Säugling, Identifikation mit einer Opferrolle s. o., Anm. d. V.). *(Heinemann 1996, S. 57 f.):*

³³ Sie gibt zu bedenken, dass durch den unterschiedlichen Testosteronspiegel bei Männern und Frauen möglicher Weise ein angeborenes Ungleichgewicht bezüglich Aggression besteht. *(Heinemann 1996, S. 55)*

„... kommt es zu unterschiedlichen Bewältigungsstilen beim Erleben von Aggression. Dies steht im Einklang mit den Erkenntnissen der Lerntheorie, daß Mädchen ein vermutlich gleiches Aggressionspotential haben, es aber nicht in aggressivem Verhalten nach außen wenden.“ (ebd., S. 58)

Auch der Soziologe Klaus WAHL verweist auf Forschungsergebnisse, die zeigen, dass grundsätzliche Einstellungen bei den Geschlechtern kaum von einander abweichen, dass aber „ausgeübte[r] physische Gewalt“ bei Buben wesentlich häufiger zu beobachten ist. (Wahl 2005, S. 733)

6.2 Hat ein fehlender Vater Einfluss auf männliche Jugenddelinquenz?

Anknüpfend an die bereits erwähnte Überlegung, dass das Fehlen des Vaters sich negativ auf die Identitätsfindung bei Buben auswirken kann, soll hier noch speziell auf die Auswirkung des fehlenden Vaters auf Jungenkriminalität eingegangen werden.

Der deutsche Diplompädagoge Dr. Wolfgang TISCHNER beschreibt die Thematik jedoch nicht nur in Bezug auf den fehlenden Vater, sondern weitet diese aus auf den professionellen pädagogischen Bereich, in dem männliche Mitarbeiter als Bezugsperson oder männliches Vorbild nicht ausreichend vorhanden sind. Die „Feminisierung der Pädagogik“ gekoppelt mit einer geschlechterunabhängigen Konfrontationsscheu führe unter anderem dazu, dass „meist harmlose Raufereien zwischen ihnen [den Burschen; Anm. d. V.] als bedrohlich eingeschätzt und pathologisiert“ werden. (Tischner 2006, S. 52 f.) Natürliche Aggressionen können somit spielerisch nicht nur nicht abgebaut werden, sondern zusätzlich wird auch das Selbstwertgefühl herabgesetzt, die vermeintliche Männlichkeit abgewertet und im schlimmsten Fall durch Konsequenzdrohungen Angst erzeugt.

Warum das Thema der Jugendkriminalität bei Burschen mehr diskutiert wird, als bei Mädchen, sollen nun ein paar Daten des „Konstanzer Inventar Kriminalentwicklung“ von Dr. Wolfgang HEINZ veranschaulichen. In den früheren Bundesgebieten Deutschland umfasste 2002 der Anteil der männlichen strafmündigen Wohnbevölkerung 27.995.523 Personen. Davon waren 1.320.393 Jugendliche tatverdächtig, 70.795 wurden mit Bewährung verurteilt und 53.778 kamen in Jugendarrest. Von 29.920.279 weiblich Strafmündigen, waren 398.025 Mädchen tatverdächtig, 10.644 erhielten eine bedingte Haftstrafe und 4.433 mussten in den Jugendarrest. *(Heinz 2002, S. 57; Übersicht 10)*

Die meisten Studien beschäftigen sich mit Korrelationen der Jugenddelinquenz in Bezug auf elterliche Gewalt, Peergroup-Verhalten, Konsumtion von Gewalt in Film und Spiel und Drogen. Der Aspekt allein erziehender Mütter wird kaum beachtet. In Publikationen ist zwar jener Konsens zu beobachten, dass eine Vielzahl von ausschlaggebenden Faktoren zu berücksichtigen ist. Doch dies erklärt noch nicht, warum weit mehr männliche, als weibliche Jugendliche straffällig werden.

Der Diplompädagoge Günther GUGEL hebt in seinem umfassenden Werk „Gewalt und Gewaltprävention“ ähnlich wie Wolfgang TISCHNER die Notwendigkeit einer geschlechtsspezifischen Pädagogik hervor. Auch hier geht es darum, dass Burschen zum einen die Möglichkeit bekommen sollen sich wie Burschen verhalten zu dürfen, nämlich wilder im Spiel als die Mädchen. Noch wichtiger ist das Erlernen des Mann-Seins ohne Gewalt als Konfliktlösung durch eine männliche Bezugsperson.

(Gugel 2006, S. 100 ff.)

Bereits 1980 Wassilios FTENAKIS, Entwicklungspsychologe an der Freien Universität Bozen, in einem Interview zu bedenken, dass vaterlose Kinder über weniger Selbstkontrolle verfügen und Probleme mit Triebaufschüben haben. Weiters stellte er fest, dass Burschen ohne Väter oft Kriminalität mit Männlichkeit verwechselten³⁴.

³⁴ Das Interview in der „Der Spiegel 11/1980“ mit Wassillios FTENAKIS. Online verfügbar unter <http://wissen.spiegel.de/wissen> [29.5.2008]

Eine andere Frage in Bezug auf erhöhte Jugenddelinquenz bei vaterlosen Kindern erschließt sich aus einer der Mannheimer Risikokinderstudien, einer Längsschnittuntersuchung bei Kindern bis elf Jahren mit diagnostizierten „dissozialen Verhaltensproblemen“. Diese kommt bei Frage nach psychosozialen Belastungen in der Familie zu dem Ergebnis, dass das Item „allein erziehende Mutter“ mit 2.72 Prozent an vierter Stelle liegt – im Gegensatz zur höchsten Korrelation mit 10.24 Prozent des Faktors „Broken Home der Mutter“. Leider geht nicht hervor, in wie vielen Fällen hierbei ein Vater abwesend war, der möglicherweise als ausgleichende und schützende Bezugsperson einer negativen Kindesentwicklung entgegenwirken hätte können. (LAUCHT 2003, S. 52 ff.)

6.3 Resümee: Gesellschaftskulturelle Geschlechterrollen bei aggressiven (Re-) Aktionen

Die zu Beginn des fünften Kapitels angeführte Frage, ob bei Buben vermehrt beobachtetes dissoziales Verhalten und Gewaltausübung entwicklungspsychologische Ursachen hat, kann auf Grund der vorgestellten Thesen weder eindeutig bejaht noch verneint werden. Es gibt in der frühesten Säuglingsphase trotz geschlechtsdifferenzierter primärer Mutterbindungen keine unterschiedlichen Entwicklungen bezüglich asozialer Tendenzen. Diese entwickeln sich bei Mädchen und Buben auf Grund traumatischer Erlebnisse in gleichem Masse. Bei Buben jedoch kann sich ein negativer Einfluss in Bezug auf die Identifizierung mit dem Vater, beziehungsweise durch dessen Fehlen, sehr wohl entwicklungspsychologisch negativ auswirken, doch wird eine solche Entwicklung in der Fachliteratur eher psychologischen Lerntheorien, als entwicklungspsychologischen Ursachen zugeordnet.

Die Auseinandersetzung mit erhöhter Strafauffälligkeit bei Buben zeigt jedoch die große Notwendigkeit einer Vaterfigur für die Entwicklung eines Kindes und Jugendlichen.

Wissenschaftler gehen davon aus, dass der Grund, weshalb Mädchen und Burschen mit antisozialer Tendenz und Gewaltbereitschaft zu unterschiedlichem Agieren und Reagieren neigen, verstärkt mit einer kulturabhängigen Erziehung und Gesellschaft zusammen hängt.

Bei Lothar BÖHNISCH's³⁵ Chodorow-Interpretation werden sowohl die kulturellen, als auch die entwicklungspsychologischen Anteile in Bezug auf gewalttätige Jungenaggressivität deutlich.

a, Entwicklungspsychologischer Effekt: einerseits wird in der Mutter-Sohn-Beziehung die Männlichkeit des Sohnes von der Mutter „gefordert und gleichzeitig zurückgewiesen.“

b, Lerneffekt: Durch ein „einseitiges Vaterbild“ kann der Sohn ein falsches Verständnis von Männlichkeit entwickeln, das zu einer „Antipathie gegenüber dem Gefühlsmäßigen, <Schwachen>“ führt.

(Böhnisch 1994, S. 108 f.)

Männliche Gewalt, als Provokation oder in Form eines direkten Angriffs hängt auch zusammen mit dem Gefühl „sozialer Desintegration“ und erscheint oft als:

„... der subjektiv scheinbar einzige Ausweg. ... wenn andere soziokulturelle Ressourcen – also z. B. die Kompetenz der Kommunikation und Fähigkeit der Empathie - nicht verfügbar sind.“ (ebd., S. 111)

Für die Heimerziehung wird insgesamt die Möglichkeit aufgezeigt, dass betroffene Mädchen und Burschen Problemlösungsstrategien und Aggressionsbewältigungen neu erlernen können. Martin DORNES merkt zum Beispiel an:

„Das vor allem mit Jungen praktizierte grobmotorische, körperbetonte Spiel hat ... einen Effekt auf die Fähigkeit zum gekonnten Umgang mit Aggression.“ (Dornes 2006, S. 294)

³⁵ L. Böhnisch ist Sozialpädagoge an der TU Dresden.

Ähnlich fordert W. TISCHNER, sich auf Jörg-Michael Wolters beziehend, für gewaltbereite Jugendliche „gezielte geschlechtsspezifische Jungenarbeit“. (*Tischner 2006, S. 58*)

7 GEWALTBEREITSCHAFT DURCH PC-SPIELE ALS SYMPTOM EINER DISSOZIALEN TENDENZ?

Nachdem einige Theorien zur entwicklungspsychologischen Entwicklung von verhaltensauffälligem Verhalten und die Frage nach einer diesbezüglichen Geschlechterdifferenzierung behandelt wurden, soll hier ein kurzer Abriss zu einem derzeit aktuellen Thema vorgestellt werden.

Bereits seit einigen Jahren erfährt die Öffentlichkeit in Europa und Nordamerika immer wieder grobe Gewalt durch Jugendliche, denen der Charakter eines verschlossenen Extremkonsumenten von Gewaltvideos und –spielen zugeordnet wird. Dadurch werden, vor allem in der Öffentlichkeit, situationsbedingte Diskussionen geführt, dass eben jener Medienkonsum Schuld und Auslöser für die dissozialen, aggressiven und oft tödlichen Ausbrüche der Jugendlichen sei. Für Wissenschaftler stellt sich hierbei jedoch kaum die Frage, ob tatsächlich Medien mit gewaltvollen Inhalten Ursache für die Taten sind, oder ob die eigentlichen Ursachen andere sind. *(THEUNERT 2002, S. 1 und Salisch et al. 2005, S. 232)*

Für die Sozialpädagogik und somit auch für die Heimerziehung ist diese Frage relevant in Bezug darauf, ob die visuelle Konsumtion von Gewalt aggressives Verhalten auslösen oder verstärken kann.

7.1 Identifizierung

„Ein gespielter Kampf ist keine aggressive Handlung.“, so der Sozialwissenschaftler Hartmut GIESELMANN. *(Gieselmann 2002, S. 25)*

Selbst für die viel zitierten und berüchtigten Ego-Shooter-Spieler³⁶ gibt er Entwarnung. Diese lösen beim Spieler weder Aggressionen aus, noch dienen sie „als Trockenübung für einen Amoklauf“. Es können allerdings Interessensschwerpunkte im Spiel, zum Beispiel technischer Natur, zunehmend auch zu einem Hobby in der Realität werden. (*ebd.*, S. 90)

Zu unangemessen Aggressionsausbrüchen³⁷ auf Grund von Videospiele komme es nur dann, wenn sich auf Grund verschiedener „psychischer und sozialer Ursachen“ die Grenzen zwischen fiktiver und realer Gewalt aufzulösen beginnen. (*Gieselmann 2002, S. 32 ff.*)

Die deutsche Pädagogin, Psychologin und Soziologin Helga THEUNERT beschäftigt sich eingehend mit der zunehmenden Nutzung neuer Medien durch Kinder und Jugendliche. Auch sie betont, dass der „normale Spieler“ ganz genau unterscheiden kann zwischen Spiel und Realität. Dies betrifft auch die Ausübungen von Macht und Kontrolle.

Zu einem Problem kommt es dann, wenn ein Spieler in der realen Welt und Gesellschaft keinen festen Platz hat und sich selbst eher zu den Verlierern zählt. (*Theunert 2002, S. 15*) Wenn ein solcher Jugendlicher in einem Spiel Parallelen zu seiner eigenen Person oder der ihn bedrohlich erscheinenden Umwelt entdeckt, dann besteht die Gefahr, dass Machtfantasien aus dem Spiel in die Wirklichkeit mitgenommen werden. Wenn die virtuelle und die irdische Wirklichkeit miteinander verschmelzen, so kommt es auch zu einer Vermischung der Gewaltwahrnehmung. (*ebd.*, S. 9 f.)

Besonders gefährdend für Spieler mit psychischen und sozialen Problemen sind hierbei Militärsimulationsspiele, da diese bewusst versuchen der Realität so nahe wie möglich zu kommen. GIESELMANN überlegt diesbezüglich eine Umkehr der Grenzüberschreitungstheorie.

³⁶ Ego-Shooter-Konzept: „...das eigene virtuelle Leben in einer Kampfsituation“ schützen. Hierbei wird unterschieden zwischen „First-Person-Shooter (Ich-Perspektive) und „Third-Person-Shooter“ (Vogelperspektive). (Herberer et al. 2007, S. 147)

³⁷ Angemessen wäre laut Gieselmann zum Beispiel Aggression gegen den PC, wenn der Spieler verloren hat. (Gieselmann 2002, S. 31)

Die gewaltvollen Handlungen des Spiels werden nicht in die Welt transportiert, sondern die grausame Realität wird „mit dem sauberen High-Tech-Spektakel der Computersimulation assoziiert.“ (*Gieselmann 2002, S. 34*) Was bleibt, ist wieder ein Verschwinden der Grenzen.

Auch die österreichische Psychologin Ria HERDINA-LINDNER sieht die Problematik „Brutaler Computerspiele“ in einem drohenden Realitätsverlust und einer gegebenen Identifikation mit dem Täter, wenn auch weniger differenziert als Gieselmann: „Würde man sich mit dem Opfer identifizieren, ..., verlöre man das Spiel.“ (*Herdina-Lindner 1999, S. 178ff.*)

7.2 Für und Wider die Gefahr von PC-Games in der Forschung

Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Forschungen, die untersuchen, ob es einen Zusammenhang zwischen Videos und Spielen mit Gewaltinhalten und erhöhtem Aggressionspotential und somit höherer Gewaltbereitschaft gibt. Diese empirischen Forschungen, die sich nicht nur auf qualitative und quantitative Test beziehen, sondern oft auch medizinische Messungen beinhalten, sind leider nicht so aussagekräftig, wie sie auf den ersten Blick scheinen. Hartmut GIESELMANN weist darauf hin, dass diese wissenschaftlichen Studien längerfristige Auswirkungen und soziale Faktoren nicht berücksichtigen. (*Gieselmann 2002, S. 28*)

Ebenso wie ihr Kollege stellten die drei Psychologinnen Maria von SALISCH, Astrid KRISTEN und Caroline OPPL verschiedene Studien gegenüber. Diese Gegenüberstellung zeigt, dass auf Grund fehlender Items, die jedoch Langzeitstudien voraussetzen würden, die Ergebnisse noch Fragen offen lassen. Zwar kommen beinahe alle Studien zu dem Schluss, dass das Spielen von Gewaltvideos aggressives Verhalten verstärken kann, „dennoch lassen diese Befunde keinen Schluss auf die Wirkrichtung zu.“ (*Salisch et al. 2005, S. 216*)

Für aggressives Verhalten in Zusammenhang mit Gewalt beinhaltenden Fernsehprogrammen und Videospielen stellten Salisch und ihre Kolleginnen einige Faktoren zusammen, die sie in „Kurzfristige Effekte“ und „Langfristige Effekte“ teilten.

„Kurzfristige Effekte“:

- a, Stimulationsthese: orientiert sich nach dem Frustrations-Aggressions-Modell; ein frustrierter Konsument wird nach dem Medienkonsum gewalttätig.
- b, Erregungsthese: Aggressive Erregung hängt nicht vom Medieninhalt ab, sondern vom emotionalen Zustand der Person

„Langfristige Effekte“:

- a, Desensibilisierung: Gewöhnung an Gewaltbilder durch ständigen Konsum
- b, Lerntheorie von Albert BANDURA
(*ebd.*, S. 219 ff.)

Der deutsche Psychiater Joachim BAUER unterstützt die Aussage empirischer Untersuchungen, die eine Gefahr für die geistige Gesundheit der jungen Spieler sehen und führt erhöhtes Aggressionspotential auf Grund übermäßiger Konsumtion von Gewalt in Filmen und Spielen auf neurobiologische Ursachen zurück. Das Gehirn als „lernendes System“ speichert immer wieder Gesehenes als Handlungsmodell ab. Er sieht die Gefahr für Kinder und Jugendliche vor allem bei „Ego-Shootern“.

(*Bauer 2007, s. 121 f.*)

Die Autorin vermisst jedoch Hinweise darauf, dass allein in Deutschland im Jahr 2007 zum Beispiel der in den Medien oft genannte Shooter „Counter Strike: Source“ 390.000 Mal verkauft wurde, sowie „Counter Strike 1.6“ circa 350.000 ; Raubkopien dürften in etwa die fünf Fache Anzahl ergeben³⁸. Wenn auch nur die Hälfte jener Spiele Kinder und Jugendliche

³⁸ Vgl. hierzu http://www.hlportal.de/?do=shownews&news_id=5895&site=news.

sind, die dadurch ein erhöhtes Gewaltpotential erwerben, dann ist es höchst beunruhigend auf ZDF online [14.05.2008] zu lesen: „Stärkster Faktor“ für die Jugendgewalt sei „der Konsum von Mediengewalt“ und sich auf eine Studie des Schulpsychologen Werner HOPF beruft. Auf dem deutschen Webportal für Mediengewalt (www.mediengewalt.de) werden unter der Rubrik Forschung neben der erwähnten Studie zahlreiche Vergleichbare vorgestellt. Allerdings hat sich ein Link zu einem Artikel von Prof. Dr. Helmuth LUKESCH von der Universität Regensburg eingeschlichen, der keine generelle Korrelation zwischen Mediengewalt und Aggression erkennen lässt.

Dr. Rolf SCHULMEISTER von der Universität Hamburg stellt derzeit online eine Studie zur Verfügung, die sich mit dem Medienverhalten von Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt, die auch empirische Daten, wie etwa des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest beinhaltet. Bereits 1995 und `96 kamen zwei Gruppen zu dem für sie überraschenden Schluss, dass bei begeisterten Computerusern kein Stress entstehe. Er kommt in Bezug auf die Fragestellung nach einem Zusammenhang zwischen Computerspielen und Persönlichkeitsstörungen zu dem Schluss, dass die vorgestellten Ergebnisse deutlich zeigen: „Auffälliges Verhalten entstammt der gesamten Lebenssituation der Individuen.“ Er plädiert dafür, allein Medien die Schuld „für eine Einstellung oder Eigenart“ zu geben „einen Riegel vorzuschieben“. (*Schulmeister 2008, S. 80 f.*)

7.3 Resümee: Potentielle Gefährdung aggressiver Personen

Da bei verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen bereits dissoziale Tendenzen, ein erhöhtes Aggressionspotential und Gewaltneigungen vorhanden sind, kann davon ausgegangen werden, dass Gewalt in den Medien durch eine Verrückung der Wirklichkeit zu einer Intensivierung der Aggression führt.

Zum anderen muss damit gerechnet werden, dass die betroffenen Personen eher zu einer Auswahl von Medien mit gewaltvollen Inhalten neigen, als andere. (*Salisch et al. 2005, S. 209 f.*)

Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass es sich hier um Jugendliche handelt, die „durch ihre Lebenswirklichkeit in Not und Verzweiflung.“ geraten sind. (*THEUNERT 2002, S. 1*)

Es erscheint wichtig, dass Gewaltfilme und –spiele von Pädagogen auch dann nicht a priori negativ beurteilt und verurteilt werden, wenn es sich beim Konsumenten um einen aggressiven Klienten handelt, sondern diese als einen Anhaltspunkt für konstruktive Gespräche betrachtet, sich der Jugendliche somit ernst genommen fühlt und wieder lernen kann Grenzen zwischen seinen zwei Welten zu ziehen.

Auf Grund mangelnder Erfahrung mit Ego-Shootern, sind erziehende Personen heute oft überfordert, wenn es darum geht, Jugendliche in Bezug auf einen kompetenten Umgang damit zu unterstützen und Inhalte zu diskutieren. (*Heberer et al. 2007, S. 165 f.*)

Zwei psychologische Faktoren spielen in Bezug auf Gewaltausübung in Videospiele eine große Rolle: Angst für die Opferrolle und Machtfantasien für den Täter. Daher plädiert Theunert dafür, dass Jugendliche in geschütztem Rahmen über Ängste und Machtfantasien ebenso diskutieren können, wie über „Konfliktlösungsmodelle.“ Außerdem verweist sie darauf, dass betroffenen Burschen „realitätstaugliche Männlichkeitskonzepte“ vorgestellt werden sollten. (*ebd., S. 16*)

8 METHODEN PÄDAGOGISCHER PROFESSION

Ein geschichtlicher Rückblick zeigt, dass die Frage nach dem Zuständigkeitsbereich dissozial aggressiver Jugendlicher schon zu Beginn des vorigen Jahrhunderts einige kontroverse Diskussionen angeregt hat. Ursprünglich fiel die Erziehung verhaltensauffälliger Jugendlicher in den Bereich der Pädagogik. Erst in den zwanziger Jahren wurden diese immer öfter der medizinischen Disziplin zugeordnet. Damals wurde noch der Begriff „Psychopathenfürsorge“ verwendet. 1924 setzte sich der Pädagoge Hermann NOHL im Zuge seines Vortrags „Die Pädagogik der Verwahrlosung“ in der Diskussion über die Ausgrenzung problembelasteter Jugendlicher für deren pädagogisch adäquate Erziehung ein. (NIEMEYER 1998, S. 148) Etliche Jahre später plädierte der Pädagoge Klaus MOLLENHAUER wieder dafür, die Verwahrlosungsproblematik weg von der Psychologie und hin zur Pädagogik zu verlagern. (Mollenhauer 1995, S. 51)

Dieses Kapitel beschäftigt sich daher nun mit pädagogischen Überlegungen zu zwei Methoden, deren Begriffe in den vorangegangenen Kapiteln noch nicht explizit behandelt wurden: „Beziehungsarbeit“ und „Verstehen“ – zwei alltägliche Begriffe, die jedoch in der praktischen Arbeit von Pädagogen durchaus komplex sein können und zudem unverzichtbar geworden sind.

8.1 Beziehungsarbeit

Im Umgang mit dissozialen Klienten kann sich eine pädagogische individuelle Beziehungsarbeit mühsam gestalten, ist aber dennoch ein sehr wichtiger Teil für die persönliche Entwicklung des Jugendlichen.

Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang BREZINKA fasst allgemein zusammen, dass „Was aus unserer Jugend politisch, sittlich und religiös werden wird ...“ weniger von der Schulbildung abhängt, sondern gekenn-

zeichnet ist von „... der ganzen Breite des unplanbaren täglichen Zusammenlebens mit den Erwachsenen ...“ (Brezinka, 1988, S. 101)

Der Pädagoge Mathias SCHWABE versteht Beziehungsarbeit als eine Möglichkeit für den Jugendlichen „ergänzende Erfahrungen in Bezug auf seine bisherige [defizitäre, Anm. d. V.] Beziehungs-Geschichte zu machen.“ Er weist darauf hin, dass eine Vielzahl von Faktoren Beziehungsarbeit in einem Heim erschweren oder unmöglich machen: hohe Fluktuationsrate beim Personal, Zeitfaktoren, starke Präsenz der Eltern, Beziehungsscheu der Kinder auf Grund schlechter Erfahrungen, und andere. (Schwabe 2003, S. 278 f.)

Er bietet folgende Definition für eine „professionelle Beziehung im Heim“ an:

„Die Gestaltung einer tendenziell konfliktreichen, nicht-exklusiven Arbeitsbeziehung auf Zeit zwischen PädagogInnen und Kind, in der wechselseitiges Sich-Mögen bedeutsam sind und ein Reflexions- und Steuerungs- bzw. Wiedergutmachungs-Überhang der PädagogInnen bestehen.“

(*ebd.*, S. 281)

Bei der Supervisorin und pädagogischen Beraterin Verena SOMMERFELD hat im Umgang mit aggressiven Kindern und Jugendlichen innerhalb der Beziehungsarbeit vor allem das „aktive Zuhören“ ohne moralische Bewertungen einen großen Stellenwert. Ihre Theorie ist, dass durch eine anschließende Erleichterung durch das Angehört werden, beim Kind bereits Aggressionen abgebaut werden können. (Sommerfeld 1996, S. 92)

In Bezug auf die Beziehungsarbeit stellt sich auch die Frage nach der Geschlechteraufteilung in pädagogischen Teams innerhalb sozialpädagogischer Einrichtungen der Jugendwohlfahrt. Welcher Stellenwert kann der Betreuung von Burschen durch männliche Mitarbeiter zugestanden werden? Liegt die Bedeutung in der Vorbildwirkung, oder in der Methode einer von Empathie geprägten und reflektorischen pädagogischen Beziehungsarbeit. Dr. Erich LEHNER überlegt in seinem Beitrag für das Buch „Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jugendarbeit“ einen Perspektivenwechsel innerhalb pädagogischer Prozesse:

„Jungen brauchen keine Vorbilder. Was sie dagegen dringend benötigen, sind Männer, die mit ihnen persönliche Beziehungen eingehen können...die fähig sind, sich selbst, ihre Erfahrungen und ihr Handeln zu reflektieren.“ (Lehner 2000, S. 123)

Er leitet seine Aussage ab aus Überlegungen der emanzipatorischen Pädagogik, die auf Grund von zunehmend vaterlosen Erziehungsprozessen für Burschen eine konkrete Gefahr in Bezug auf männliche Vorbilder sieht. Diese Gefahr steht im Zusammenhang mit kritikloser Idealisierung des Vorbildes und einer Hemmung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung. Eine weitere Kritik an der Vorbildwirkung lautet, dass diese eine versteckte „Hierarchisierung“ (*ebd.*, S. 119) begünstige.

Die Autorin ist der Auffassung, dass es letztendlich weniger darum gehen sollte, gegebene Begriffe wie den des Vorbildes durch einen anderen zu ersetzen, oder gar zu stigmatisieren.

Der Fokus liegt in der Überlegung zu der Definition, beziehungsweise in der daraus resultierenden Verantwortung die eine Vorbildwirkung mit sich bringt. Eine solche Auseinandersetzung ermöglicht es innerhalb einer professionellen Betreuung Vorbildfunktion als Teil oder Resultat pädagogischer Beziehungsarbeit ausüben zu können. Beziehungsarbeit wird auch dadurch zu einer in einen Kontext gebetteten Methode in der pädagogischen Praxis.

8.2 Verstehen

Um dissozialen Einzelfällen im Heim Beziehungsarbeit anbieten und aufbauen zu können, scheint es notwendig zu sein, die Problematik solcher Klienten besser verstehen zu können. Der Pädagoge Rolf GÖPPEL hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Theorieansätze in diesem Bezug wichtig sind, um dissozial aggressive Kinder und Jugendliche pädagogisch verstehen zu können.

Für ihn sind alle jene theoretischen „Erklärungsansätze“ „pädagogisch bedeutsam“, die Erwartungen, Reaktionen, Emotionen und Strategien verhaltensauffälliger Kinder „plausibel machen können“. Göppel überlegt, ob in der „Verhaltensgestörtenpädagogik“ die Frage nach den Ursachen nicht einer Frage nach dem Ziel einer Aktion weichen sollte und somit mehr Gegenwartsbezug und Zukunftsorientierung vermittelt werden.

(Göppel 2002, S. 114 f.)

„Gewalt als Form von persönlichem Krisenmanagement“ zu betrachten stellt der Pädagoge Klaus J. BECK³⁹ als ebenfalls zielorientiertes Ausgangsmodell anderen Theorien (wie etwa der Lerntheorie) gegenüber. Die Bedeutung dieser Überlegung liegt darin, für unterschiedliche Gewaltformen gegen andere oder sich selbst einen gemeinsamen Nenner zu haben: die schnelle Lösung einer „belastenden Krisen- oder Konfliktsituation“. Der Fokus in der pädagogischen Arbeit mit dissozialen Jugendlichen liegt hier im Angebot alternativer Konfliktlösungsmodelle.

(Beck 2000, S. 205 f.)

Ein weiterer methodischer Ansatz für pädagogisches Verstehen ist ein Hinweis auf die Notwendigkeit, dass von der neuen Umwelt (zum Beispiel einer pädagogischen Wohngemeinschaft) nicht auf Symptome eines Klientenverhaltens reagiert wird, sondern „langfristige Unterstützung bei der Erziehung“ möglich ist. *(WAHL 2005, S. 734)*

Bei der Sichtung pädagogischer Texte zum Thema „Verstehen“ wird sehr bald eines deutlich: dass der Begriff als pädagogische Methode viel mehr beinhaltet, als dass sich der Jugendliche verstanden fühlt, sondern dass es sich auch um die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit einer Methode handelt.

³⁹ K- J. Beck ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pestalozzianum in Zürich.

8.2.1 Ein Konzept pädagogischen Verstehens

Reinhard UHLE, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Lüneburg, beschreibt ein hermeneutisches dreiteiliges Konzept in der pädagogischen Praxis:

pädagogisches Verstehen

Verstehen als pädagogisches Ziel

pädagogisch angeleitete Verständigung

„Pädagogisches Verstehen“ bedeutet zum einen die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse für konkrete und individuelle Kasuistik, „...“, dass individuelle Fälle nicht durch Wissen um Gesetzmäßigkeiten und Randbedingungen immer in gleicher Weise erklärt werden können.“ Vorwissen im Sinne eines „Vorverständnis“ wirkt sich in konkreten Situationen positiv aus. „Pädagogische helfendes Verstehen“ bezieht sich auf eine wertfreie Unterstützung der Ich-Entwicklung eines Klienten, unter der Berücksichtigung seiner Biographie, Hoffnungen und Ziele, im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe. In Bezug auf Verstehen eines dissoziales Verhaltens von Kindern, betont Uhle: „Hilfreich für dieses Verstehen sind dann viele Theorien und Hypothesen über Motive und Ziele menschlichen Handelns, ...“

(Uhle 2006, S. 216 ff.)

„Verstehen als pädagogisches Ziel“ beinhaltet den Erwerb von „Verstehenshorizonten“, „Prozess- und Erfahrungsverarbeitungs-Schemata, mit denen der Mensch sich selbst und seine Welt erfahren kann.“

(ebd., S. 221)

„Pädagogisch angeleitete Verständigung“ bezieht sich auf kommunikative Interaktionen. Folgende Regeln sollten dabei unter anderem beachtet werden: Chancengleichheit, Vermeiden von „Geltungsstreben“, Konsens in Bezug auf die Thematik, „Suche nach Dialogstrukturen“.

(ebd., S. 224 ff.)

In Bezug auf das Verstehen dissozialen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen werden an dieser Stelle abschließend zwei Theoried Gedanken der historischen Hermeneutik erwähnt. Wilhelm Dilthey (1833-1922) beschrieb den Vorgang des Verstehens unter anderem als ein gegliedertes Ordnungssystem, sowie dem Auffinden und Nacherleben eines Lebenszusammenhangs. Bei Hans-Georg GADAMER (1900-2002) war Verstehen als Vermittlung von Vergangenheit und Gegenwart von Bedeutung. (*Danner 1998, S. 72; 88*) Dann bekommt das Verstehen der bisweilen in der fernen Vergangenheit liegenden Ursachen gegenwärtiger Probleme eines Klienten in Bezug auf zukunftsorientierte Arbeit des Professionisten einen interessanten Stellenwert. Denn erst dann ist es nach Auffassung der Autorin möglich eine Hypothese hinsichtlich einer bestimmten aktuellen Aktion(skette) beizubehalten, zu verwerfen oder zu korrelieren, wenn es um die Frage geht: kann ein aktuelles bestimmtes Verhalten auf entwicklungspsychologische Defizite zurückgeführt werden oder sind andere Faktoren das auslösende Moment (zum Beispiel Pubertät).

9 AUGUST AICHHORN: FREMDUNTERBRINGUNG

Zum Abschluss wird an dieser Stelle ein längeres Kapitel dem in Wien geborenen Lehrer, Erzieher und Psychologen August AICHHORN (1918-1999) gewidmet, der sich primär mit den Problemen verhaltensauffälliger und / oder straffällig gewordener Jugendlichen in der Heimerziehung auseinandersetzte und nur sekundär mit möglichen psychologischen Erklärungsmodellen. Zudem befasste er sich eingehend mit Überlegungen zu einem professionellen Berufsbild der „Fürsorgernerzieher“.

Aber auch in Hinblick auf die damaligen Kontroversen in der Wissenschaft (s. o., Anm. d. V.) war es eine außerordentliche Leistung, dass sich Aichhorn darum bemühte, sich individuell und auf pädagogischem Wege mit diesem Gebiet auseinanderzusetzen.

In seinem Klassiker „Verwahrloste Jugend“ trifft der Leser auf zahlreiche Beispiele aus Theorie und Praxis, die zeigen:

„dass ... dort [in der Fürsorgeerziehungsanstalt, Anm. d. V] der psychoanalytisch geschulte Fürsorgeerzieher in seiner Arbeit viel weiter kommt, als der, dem diese Einsicht fehlt.“ (Aichhorn, 1971, S. 7)

A. Aichhorn übernahm Elemente von Sigmund Freuds Theorien der Psychoanalyse und kam über Beobachtungen in Beratungsstellen und Institutionen der Fürsorgeerziehung zu der Erkenntnis, dass ein Verständnis des psychischen Apparats zu einem besseren Verständnis für Klienten, Situationen und Lösungsmöglichkeiten führen kann. Hierbei gilt es jedoch zu beachten, dass Aichhorn immer wieder vehement darauf hinweist, dass jeder einzelne Verwahrlosungsfall individuell ist, es also keine allgemein gültigen Erziehungsratschläge geben könne. Forderungen, die er an Pädagogen stellt, stehen in engem Zusammenhang mit beobachten, analysieren und Einfühlungsvermögen (Empathiefähigkeit).

Selbst bei pathologischen Verwahrlosungserscheinungen empfiehlt Aichhorn nicht die Entlassung des Jugendlichen, sondern eine die Erziehung begleitende psychologische Therapie.

Meist werden in der späteren Literatur fast ausschließlich die psychologischen Faktoren aus Aichhorns Werk präsentiert. Im Gegensatz dazu wird dieser Abschnitt sich hauptsächlich mit den erzieherischen Aspekten, zu deren Gestaltung auch das Anstaltsmilieu eine Rolle spielt, auseinandersetzen.

In Bezug auf die Arbeit mit Problemjugendlichen ist Aichhorn gerade heute wieder aktuell, da in der Heimerziehung immer wieder den Alltag störende Klienten an die Psychiatrie abgegeben werden⁴⁰.

9.1 Der Verwahrlosungsbegriff bei A. Aichhorn

Bei den von Aichhorn beschriebenen Klienten handelt es sich um „verwahrloste Jugendliche“. Bei „Verwahrlosung“ handelt es sich hier unter anderem auch um dissoziale und kriminelle Verhaltensauffälligkeiten⁴¹, die es dem Jugendlichen erschweren, sich in der Gesellschaft konfliktfrei zu bewegen.

Für den Erzieher gilt es hierbei folgende Faktoren zu beachten.

Die Verwahrlosungsäußerung ist nicht gleichzusetzen mit der Verwahrlosung. Die Differenz liegt im Unterschied des Symptoms zur Ursache. Die nach außen sichtbaren Äußerungen dienen der Diagnose. Aufgabe der Erziehung ist es nun, die Ursache zu erforschen und zu beseitigen.

(Aichhorn 1971, S. 36)

Interessant erscheint auch, dass eine Verwahrlosung bereits dann vorliegt, wenn sie für die Umwelt noch nicht erkennbar ist.

⁴⁰ Vgl. hierzu auch: Christian Niemeyer: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. 1999, S. 159

⁴¹ Im Gegensatz zum Verwahrlosungsbegriff bei Donald Winnicott.

Vereinfacht lässt sich der Ablauf wie folgt darstellen⁴²:

1. Ursache
2. latente Verwahrlosung: nicht sichtbar
3. Anlass für Handlung
5. Äußerung der Handlung (sichtbares dissoziales Verhalten)
6. Folge: manifeste Verwahrlosung

Die Ursachen liegen nicht selten in der frühen Kindheit. Daher ist es laut Aichhorn sehr wichtig, dass der Erzieher in Gesprächen mit dem Jugendlichen, sowie auch seinen Eltern, soviel wie möglich über die Vergangenheit des Klienten erfährt. Der erfahrene Erzieher darf sich jedoch nicht verleiten lassen, aus ähnlichen oder gar scheinbar gleichen Erlebnissen von einem Klienten auf einen anderen zu schließen. Denn ein Erlebnis kann bei unterschiedlichen Jugendlichen ebenso unterschiedliche Folgen auslösen und können von der Verwahrlosung bis zur Psychose reichen, beziehungsweise muss ein solches Erlebnis nicht unbedingt zwangsweise negative Folgen für die Entwicklung des Jugendlichen haben. (*ebd.*, S. 45)

Daraus folgt, dass der Erzieher in der Einzelarbeit immer die subjektive Wahrnehmung des Jugendlichen beachten und respektieren soll.

9.2 Lügen und Hass

9.2.1 Widerstände

„Dieses Verhalten der Verwahrlosten ist uns so bekannt, dass wir weder erstaunt noch entrüstet sind.“ Diesen Hinweis gibt Aichhorn den Erziehern, wenn er feststellt, dass ausnahmslos alle verwahrlosten Jugendlichen lügen. (*ebd.*, S. 108)

⁴² Vgl. hierzu Aichhorn 1971, S. 38

In diesem Zusammenhang weist er auch auf einen wesentlichen Unterschied zwischen Erziehungssituation und analytischem Setting hin. Der Analytiker erwartet Widerstände, aber dennoch wahrheitsgetreue Aussagen; ein stets lüglicher Klient ist für den Therapeuten nicht behandelbar. Der Erzieher jedoch befindet sich gerade zu Beginn einer neuen Klientenbeziehung in der Situation, dass er beinahe ständig angelogen wird. Den Jugendlichen weg schicken wäre für diesen kontra produktiv. Aufgabe des Erziehers sei es, geduldig zu erforschen, welche Ursache sich hinter der Maske verbirgt.

Ist eine emotionale Bindung zwischen Erzieher und Klient bereits eingetreten, nimmt die Häufigkeit der Lügen ab. Ein erneutes Lügen kann zu Schuldgefühlen gegenüber dem Erzieher führen, geknüpft an die Angst, dass dieser die Bindung auflöst. Die Folgen für den Jugendlichen sind Stress und wieder auffälliges Verhalten. (*ebd.*, S. 55)

Aichhorn merkt auch an, dass der Jugendliche weder unbedingt immer entlarvt werden muss, wenn er beim Lügen erlappt wird, noch dass man ihn jedes Mal dazu nötigen soll über das eigentliche Problem zu reden. Es geht darum, dem Gegenüber seine kleinen Geheimnisse zuzugestehen, ohne dass dieser Schuldzuweisungen oder Liebesentzug zu befürchten hat.

9.2.2 Reaktionen

Aichhorn unterscheidet zwischen zwei „Hasstypen“: dem offensichtlichen Hass, der sich in Aggression nach außen entlädt und dem verdeckten Hass, der sich durch Intrigen äußert. Hassäußerungen sind laut Aichhorn immer Reaktionen auf ein unbefriedigtes Liebesbedürfnis. (*ebd.*, S. 142 f.)

Beim offensichtlichen Hass liegt eine Verwahrlosung als Folge von zu viel Strenge und wenig oder keiner Liebe vor. Oft ist eine Folge davon die Flucht in eine Scheinwelt, die Konfrontation mit der Realität beziehungs-

weise die Angst vor neuerlicher Zurückweisung entlädt sich schließlich gewaltvoll. Hier gilt es für den Erzieher das Zuneigungsdefizit so weit wie möglich auszugleichen.

Dem verdeckten Hass geht zu viel Liebe voran. Dieses zu viel jedoch galt nicht tatsächlich dem Kind, sondern dieses wurde als Ersatzobjekt missbraucht und das Kind spürte diese falsche Zuneigung. Auch in diesem Fall kommt es zu einem Realitätsverlust, hier jedoch aus der Motivation heraus, in dem Zustand der Aufmerksamkeit durch die andere Person zu verharren.

Auch an dieser Stelle erinnert Aichhorn daran, dass übermäßige Strenge, beziehungsweise ein Übermaß an Fürsorge an subjektives Erleben gekoppelt sind, und nicht unbedingt objektiv nachvollziehbar sein müssen. (*ebd.*, S. 174 ff.)

9.3 Milieu in der Fremdunterbringung

Wenn der Jugendliche in die Fürsorgeerziehungsanstalt einzieht, soll er nicht durch viel Aufmerksamkeit und Gespräche davon abgelenkt werden, sich an seine neue Umgebung gewöhnen zu können. Diese Umgebung soll in Widerspruch stehen zu seinen negativen Eindrücken der Gesellschaft: freundlich, mit viel Bewegungsfreiheit und fröhlichen Erwachsenen, die ihm Verständnis und Zuneigung anstatt Schuldzuweisungen und Strafen entgegen bringen.

Ein wichtiger Beitrag für die Bindung zwischen Erziehern und Klienten stellen gemeinsame Mahlzeiten dar. Wichtig ist auch, dass die Jugendlichen ausreichend Möglichkeiten bekommen, Erlebnisse außerhalb des Hauses zu finden, damit eine Konfrontation mit realem Leben stattfindet. Ein weiterer Aspekt ist die Förderung der Individualität durch die Ermöglichung von persönlichen Freizeitaktivitäten (*ebd.*, S. 130 ff.). Hilfestellung bei der richtigen Berufswahl trägt ebenso zur Stärkung der Persönlichkeit bei. (*ebd.*, S. 137)

Um eine möglichst angenehme Atmosphäre aufrecht erhalten zu können, ist es für Leitung und Mitarbeiter notwendig sich die Zusammenstellung der Gruppe(n) zu überlegen. (*ebd.*, S. 127) Aichhorn empfiehlt Gruppen mit ähnlichen Verwahrlosungsäußerungen und ging selbst sogar soweit, eine Gruppe ausschließlich mit aggressiven Jugendlichen zu besetzen. (*ebd.*, S. 145 f.)

9.4 Die Übertragung

Diese These ist das gegen Ende von Aichhorns Buch angeführte Fazit. Seine Begründung liegt darin, dass die positive Beziehung zwischen Erzieher und Klienten die hauptsächliche Motivation für den Jugendlichen darstellt, sein dissoziales Verhalten zu ändern. Die Übertragung wird von Aichhorn immer wieder angeführt:

„Der Fürsorgeerzieher liefert aber als libidinös besetztes Objekt dem Zögling auch Züge zur Identifizierung, bewirkt eine dauernde Veränderung in der Struktur seines Ichideals und damit ein dauernd geändertes Verhalten des ehemals Verwahrlosten.“ (*ebd.*, S. 199)

Der Begriff der Übertragung wurde geprägt von Sigmund Freud und besagt, dass eine in der frühen Kindheit erfahrene Gefühlsbeziehung im späteren Leben immer wieder neu durchlaufen wird. Es werden also in der Vergangenheit erlebte Gefühle unangemessen einer Person in der Gegenwart entgegengebracht⁴³. Der Erzieher hat aber nun die schwierige Aufgabe mithilfe der Übertragung die Gefühlswelt des Klienten positiv zu besetzen. (*Aichhorn 1971, S. 103*) Dies kann dadurch erfolgen, dass schon allein die Reaktion der Gegenwartsperson dem Klienten ein anderes, vielleicht sogar gänzlich neues Erleben von Erfahrungen in Bezug auf das ei-

⁴³ Vgl. hierzu Ralph R. Greenson: Das Arbeitsbündnis und die Übertragungsneurose. In *Psyche* XX, 1966, S. 82 in: Mitscherlich 1984, S. 134

gene Verhalten, daraus resultierende Konsequenzen, sowie positives Erleben in Bezug auf Interaktionen im Allgemeinen ermöglicht.

9.5 Aggressive Jugendliche

Aichhorn baute seine Theorien für sein (erfolgreiches) Experiment mit einer aggressiven Gruppe auf dem Prinzip der Übertragung auf.

Schuld und Lieblosigkeit waren die den agierenden Jugendlichen bekannten Elemente ihrer nahen Umwelt. Die Erzieherinnen bekamen von Aichhorn dies bezüglich konkrete Arbeitsanweisungen: Aggressionen ausleben lassen, nicht eingreifen aber Verletzungen verhindern, Ablenkung durch Spiel, „den Ruhepunkt darzustellen, um den sich dieses Chaos formen könne“. (*ebd.*, S. 149 f.) Es kam durch das liebevolle Verhalten der Erzieherinnen zu einer positiven Übertragung inklusive Vertrauen und Schuldgefühlen. Die gewaltvollen Verwahrlosungsäußerungen nahmen an Intensität und Häufigkeit ab, nicht selten endeten sie in einem „Wutweinen“. (*ebd.*, S. 154) Aufgabe der Pädagoginnen war es also, den Jugendlichen einen Raum ohne Gewalt durch Erwachsene bereitzustellen.

9.6 Aichhorns Hinweise für die Praxis

9.6.1 Biographieforschung

Der Fürsorgeerzieher hat bei gemeinsamen Gesprächen mit dem Klienten und dessen Eltern zu beachten, dass er weder Friedensstifter ist, noch den Jugendlichen beschuldigen oder von aller Schuld freisprechen soll. Da solche Gespräche auf Grund der bereits erwähnten notwendigen Biographieforschung auf der Suche nach der Ursache unumgänglich sind, wird sich der Erzieher immer wieder in die Rolle eines Richters gedrängt

fühlen. Werturteile sind jedoch ebenso wenig angebracht, wie eine „Partei-
nahme für Eltern und Gesellschaft“. (*ibd.*, S. 64)

Würde der Erzieher eine Deutung bezüglich des Erlebten seines Klienten
einer Erforschung der Lebensumstände vorziehen, so könnten Trug-
schlüsse die Folge sein. (*ibd.*, S. 81)

9.6.2 Der Rückfall

Wenn ein Klient über längere Zeit keine Verwahrlosungsäußerungen mehr
gezeigt hat, so können die Symptome unerwartet wieder auftreten. Dies ist
jedoch kein Zeichen dafür, einem unverbesserlichen Fall gegenüberzuste-
hen. Der Abbau der Äußerungen beginnt während einer Phase erfolgloser
Provokationen und verläuft in Wellen. Die Zeitabstände zwischen den Af-
fekthandlungen werden immer größer.

Trifft der Klient auf sein altes Umfeld wieder, zum Beispiel die Eltern, so
können Schuldgefühle aber auch Misstrauen, ob das neue Verhalten ge-
billigt wird, zu einem Rückfall führen. Verständnis und Kommunikation
können in einem solchen Fall dazu beitragen, dass es bei diesem einem
Rückfall bleibt. (*ibd.*, S. 91 f.)

9.6.3 Künstliche Konflikte

*„Individuelle Heilerziehung [sic!]“ erfolgt „nicht durch Worte, Reden, Er-
mahnen, Tadel oder Strafen, sondern durch Erlebnisse.“* (*ibd.*, S. 141)

Dies erfordert vom Erzieher ein gewisses Maß an Kreativität und Intuition.
Aichhorn beschreibt in seinem Buch drei konkrete Fallbeispiele, die zei-
gen, dass vom Erzieher manipulierte Situationen, die einen Affekt beim Ju-
gendlichen provozieren, sich positiv auf Übertragungsaufbau und Schuld-

fähigkeit auswirken können. In diesen Fällen waren die Handlungen Weglaufen und Diebstahl, beide Vergehen wurden weder gescholten noch bestraft, sondern mit Hilfe von Verständnis und einer Gelegenheit zur Wiedergutmachung positiv genutzt.

9.7 Aufgabe der Erziehung nach A. Aichhorn

„Aufgabe der Erziehung war nach Aichhorn, das richtige Maß an Versagungen zu vermitteln.“ und den Jugendlichen „in die soziale Anpassung zu überführen.“, zieht die Pädagogin Evelyn HEINEMANN Bilanz.

(Heinemann 2003, S 53 f.)

AICHHORNS Definition der Erziehungsaufgabe ist aber noch präziser. Im Vordergrund steht die Kulturfähigkeit eines Menschen, die es ihm ermöglicht mit der Gesellschaft nicht in Konflikt zu geraten. Die Grundsteine für Kulturfähigkeit werden bereits beim Kleinkind gelegt, wie Beziehungen erlebt werden und unter welchen Bedingungen ein ethisches Bewusstsein gebildet wird. *(Aichhorn 1971, S. 13)*

Erziehung hat die ergänzende Aufgabe Realitätsfähigkeit zur Kulturfähigkeit zu erweitern. *(ebd., S. 162)* Bei der Erziehung verwaarloster Jugendlicher ist „eine Nachentwicklung zur Bildung des Ichideals“ mit Hilfe der Identifikation notwendig. *(ebd., S. 198)*

Kulturfähigkeit zeichnet sich auch dadurch aus, dass ein Triebaufschub möglich ist; Unlust-Erlebnisse müssen nicht durch Affekthandlungen kompensiert werden.

Nach Aichhorn haben Erziehung und Fürsorgeerziehung dasselbe Erziehungsziel, es sind aber unterschiedliche Methoden notwendig.

9.8 Resümee: Betreuer als Ruhepole

Aichhorns Thesen sind klientenorientiert und gehen davon aus, dass ein Jugendlicher nicht von Natur aus böse ist, sondern seinem Verhalten Ursachen zugrunde liegen müssen, die in der Beziehung zur Umwelt zu suchen sind. Dies erinnert an Jean-Jacques ROUSSEAUS These, dass der Mensch von Natur aus gut sei, und erst durch die Handlungen anderer Menschen „entarte“ (Rousseau 1998, S. 13). Aichhorn selbst schreibt über das Verhalten des Kleinkindes:

„Es [das Kleinkind, Anm.] besteht auf der Erfüllung der direkten primitiven Wünsche, ... Dieses Verhalten, das für das Kleinkind normal ist, gilt als asozial oder dissozial, wenn es sich ... fortsetzt.“ (Aichhorn 1971, S. 10)

Dass die Arbeit mit verwahrlosten Jugendlichen bisweilen extrem schwierig sein kann, ist offensichtlich. Aichhorns Forderungen nach geduldigen, freundlichen, empathischen Ruhepolen als Erziehern werden bei genauer Betrachtung seiner Thesen plausibel. Doch ohne geeignete Rahmenbedingungen, wie etwa Supervision oder ausreichende Ruhezeiten, sind Betreuer verwahrloster Jugendlicher schnell von Erschöpfung bis hin zu Burnout bedroht. Auch um solchen Gefahren entgegenzuwirken wird die Psychoanalyse bei Aichhorn für den Erzieher zum Hilfsmittel der Pädagogik; jedoch nicht, um Klienten zu therapieren, sondern um Prozessabläufe besser zu verstehen und Konflikten gelassen gegenüberzutreten zu können.

10 FAZIT – SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE KASUISTIK IN DER HEIMERZIEHUNG

Ein Vorwissen über mögliche entwicklungspsychologische Defizite bei dissozialen aggressiven Kindern und Jugendlichen kann der Fallarbeit dienlich sein. Nicht zuletzt, um in konfrontativen Situationen nicht mit eigenem unangemessenen Reagieren entgegensteuern zu können, beziehungsweise sich ein solches im Nachhinein bewusst machen zu können.

Die in dieser Arbeit behandelten Themen und Theorien lassen den Schluss zu, dass die Methode des Verstehens für eine kasuistische Wissensgewinnung auch in Fällen dissozialer, aggressiver Jugendlicher von Bedeutung ist. Auch in Bezug auf die Gefahren einer Gegenübertragung des Bezugs Erziehers auf seinen Klienten in der Interaktion und einem in weiterer Folge drohendem Ausschluss des Jugendlichen aus der Institution.

Denn letztendlich geht es nicht um einen Zweikampf zwischen Klienten und Betreuer, sondern darum dass der Praktiker als Forscher die Handlungen eines speziellen Klienten verstehen möchte, es geht also um kasuistischen Wissenserwerb. Für diesen sind ein pädagogischer Bezug und pädagogisches Verstehen auch aus entwicklungspsychologischer Sicht unerlässlich, wie eine kurze Darstellung der bisherigen Kapitel zeigen wird.

Sowohl bei Donald Winnicott (Kap. 3), als auch bei August Aichhorn (Kap. 9) finden sich Hinweise darauf, dass positive Bindungserfahrungen nachgeholt werden müssen. Dies setzt unter anderem auch voraus, dass der Jugendliche eigenen Erfahrungen erleben darf und diese mit einer Bezugsperson zu reflektieren lernt. Was wiederum ein hohes Maß an Stabilität in der Betreuungsform und –person verlangt.

Die Verlusterfahrungen schwieriger Klienten und daraus resultierendes dissoziales, aggressives oder delinquentes Verhalten können von einem Betreuer jedoch als mutwilliger Angriff gegen seine Person oder gar gegen die Institution gewertet werden. Dies kann sogar tatsächlich der Fall sein. Allerdings bezieht sich ein solcher Angriff dann auf eine akute Situation und nicht auf die ursprünglichen Probleme, Ängste und Sorgen des (meist) unfreiwillig fremd untergebrachten Kindes. Wird dies aus den Augen verloren, ist meist der Ausschluss des Klienten die Folge. Ein solcher Ausschluss bedeutet laut Winnicott immer ein Scheitern des Heims, und nicht die Uneinsichtigkeit des deprivierten Kindes.

Winnicott und Aichhorn weisen außerdem darauf hin, dass der erfahrene Erzieher sich bewusst sein muss, gerade während des Aufbaus einer persönlichen Bindung mit destruktivem Verhalten konfrontiert zu werden und seine eigene stabile Bindungsfähigkeit erst unter Beweis zu stellen hat. Daher raten beide eindringlich, dass vor allem Betreuer von Klienten mit antisozialer Tendenz, beziehungsweise mit einer manifesten Verwahrlosung, mit Hilfe von Außen ihre eigenen Reaktionen selbstkritisch betrachten und verarbeiten.

Entwicklungspsychologische Aspekte spielen demnach auch bei den pädagogischen Methoden Beziehungsarbeit und Verstehen eine Rolle.

Eine These, in der dissoziale und aggressive Kinder und Jugendliche wegen anscheinend fehlender Emotionalität, Furchtlosigkeit und einer somit angenommenen ausbleibenden Einsichtslosigkeit eine Gefahr für Betreuer, Gruppendynamik und Institution darstellen und deshalb ausgeschlossen werden müssen, ist nicht haltbar.

In Kapitel 4 konnte gezeigt werden, dass auch hier Verlusterfahrungen als Ursache für nach Außen getragenes Verhalten vorliegen, deren Ursprünge in negativen Bindungserfahrungen liegen können.

Der Ausflug in die Neurobiologie in Kapitel 5 zeigte die Messbarkeit der Auswirkungen fehlender Stimuli für das Erlernen sozialen Verhaltens, die Abhängigkeit der Empathieentwicklung von Beziehungserfahrungen und die Auswirkungen von Stress auf das Einfühlungsvermögen.

Beide Kapitel veranschaulichten das Dilemma des Furcht- und Gewissenlosen Jugendlichen, keine Kenntnis über seine Unzugänglichkeit in Bezug auf seine Abwehrmechanismen oder nie erlernte Empathiefähigkeit zu haben. Ein stabiler persönlicher Bezug für die Erschließung neuer Erfahrungswelten ist auch hier als notwendig zu erachten, wenn der Klient seine Verlust Erfahrungen aufarbeiten können soll.

Beobachten, kommunizieren, verstehen und gemeinsames Erleben ist auch wichtig für Einzelfallarbeit mit Mädchen, die nicht nach Außen aggressiv agieren. Bei Mädchen ist Aggression meist nach Innen gewendet, dadurch wird konstruktive Beziehungsarbeit erschwert und Selbstverletzungen wirken irritierend auf die Kindergruppe. Entwicklungspsychologisch betrachtet, können die Ursachen für selbst gefährdendes Verhalten vergleichbar sein mit den Ursachen für nach Außen gerichtete Gewalt. Deshalb gilt auch hier die Notwendigkeit einer konstanten Beziehungserfahrung, die nach Möglichkeit geschlechtsspezifisch gestaltet werden soll.

In der vorliegenden Arbeit finden sich Hinweise darauf, dass es für dissoziales Verhalten und aggressive Gewaltausübung zwar zahlreiche Facetten in Bezug auf das Ausagieren gibt. Die Ursachen dafür sind jedoch überschaubar. Einzig die daraus resultierenden und vom Jugendlichen als Auslöser erlebten Momente können erheblich differenzieren, vor allem dadurch, dass das akut gehasste Objekt in keiner Verbindung zu Ursache oder Auslöser stehen muss.

Vorwissen und Vorverständnis, vor allem mit Hilfe der Entwicklungspsychologie, trägt bei zu einem besseren Verstehen des einzelnen Klienten und des eigenen pädagogischen Handelns, beziehungsweise des Versagens oder Scheiterns derselben.

Supervision trägt dazu bei, Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen aufzuzeigen. Zudem kann die Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Aspekten aggressiver Klienten hilfreich sein wenn es darum geht, Hermann Nohls oft zitierte Prämisse nicht aus den Augen zu verlieren. Nämlich, dass der Praktiker und Forscher mit Personen kon-

frontiert ist, die nicht Schwierigkeiten machen, sondern Schwierigkeiten haben. (Nohl 1926, 157 in: Niemeyer 1999, S. 188)

Kasuistik kann demnach für den Jugendlichen die Chance bedeuten, trotz oder sogar auf Grund seines schwierigen Verhaltens verstanden zu werden, sich dadurch trauen zu können positive Bindungserfahrungen nachzuholen und vor allem aber, nicht wieder ausgegliedert und stigmatisiert zu werden.

Ein Ausschluss eines aggressiven Jugendlichen aus einer Institution kann nur kontraproduktiv für den Betroffenen sein, da in diesem Fall der Kreislauf instabiler (Bindungs-) Erfahrungen aufrechterhalten wird. Zur Erinnerung: „Die Stabilität der neuen Umweltbedingungen macht die therapeutische Wirkung aus.“ (Winnicott 1998, S. 234)

11 LITERATURVERZEICHNIS

Aichhorn, August: Verwaehrte Jugend. Die Psychoanalyse in der Für-sorgeerziehung. Bern, Stuttgart, Wien, Hans Huber Verlag, [1925], 1971, 7. Aufl.

Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München, Wilhelm Heyne Verlag, 2007, 8. Auflage

Baumeister, Roy: Gewalttatig aus Größenwahn. In: Spektrum der Wissenschaft - Digest: Psyche und Verhalten. 4/2006, S. 70-75

Beck, Klaus J.: Jungen und Gewalt. In: Bieringer, I. / Buchacher, W. / Foster, E. J. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Leske und Budrich, Opladen, 2000, S. 198-207

Bierhoff, Werner / Wagner, Ulrich: Aggression: Definition, Theorie und Themen. In: Bierhoff, W. / Wagner, U. (Hg.): Aggression und Gewalt. Phänomene, Ursachen und Interventionen. Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 1998, S. 2-25

Bimschas, Bärbel / Schröder, Achim: Beziehungen in der Jugendarbeit. Untersuchungen zum reflektierten Handeln in Profession und Ehrenamt. Opladen, Verlag Leske und Budrich, 2003

Birbaumer, Niels-Peter: Furcht und Furchtlosigkeit: Zur Neurobiologie des Bösen. Mainz, Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 2002

Böhnisch, Lothar: Ist Gewalt männlich? In: Thiersch, Hans / Wertheimer, Jürgen / Grunwald, Klaus (Hg.): ... (sic!) überall, in den Köpfen und Fäusten. Auf der Suche nach Ursachen und Konsequenzen von Gewalt. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994 S. 103-113

Brezinka, Wolfgang: Erziehung – Kunst des Möglichen. Beiträge zur praktischen Pädagogik. Gesammelte Schriften - Band 2. München, Basel, Ernst Reinhardt Verlag, 1988, 3. verbesserte und erweiterte Ausgabe

Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter: Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München, Frauenoffensive, 1986, 2. Auflage

Chodorow, Nancy: Die Macht der Gefühle: Subjekt und Bedeutung in Psychoanalyse, Geschlecht und Kultur. Stuttgart, Kohlhammer Verlag, 2001

Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München, Basel, UTB Ernst Reinhard Verlag, 1998, 4. überarbeitete Auflage

Deegener, Günther: Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Ein Ratgeber für Eltern, Lehrer und Erzieher. Göttingen, Hofgrefe, Verlag für Psychologie, 2002

Diepold, Barbara: Friedrich Specht zum 65. Geburtstag. Ich-Identität bei Kindern und Jugendlichen (1989).

URL: http://www.diepold.de/barbara/ich_identitaet.pdf [4.9.2007]

Dornes, Martin: Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 2003, 7. Auflage.

Dornes, Martin: Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 2006

Eggers, Christian: Entwicklungspsychologische Aspekte aggressiven Verhaltens. In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag, 2003, S. 35-46

Fröhlich, Werner D.: dtv-Wörterbuch zur Psychologie. München, Deutscher Taschenbuchverlag GmbH & Co. KG, 1987, 15. bearbeitete und erweiterte Auflage

Gieselmann, Hartmut: Der virtuelle Krieg: zwischen Schein und Wirklichkeit im Computerspiel. Hannover, Offizin-Verlag, 2002

Goffman, Erving: Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1967

Göppel, Rolf: „Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr...“. Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Verständnis problematischer Entwicklungsabläufe und schwieriger Erziehungssituationen. Hg: Petersen, J. / Reinert, G.-B.. Donauwörth, Auer Verlag GmbH, 2002

Gugel, Günther: Gewalt und Gewaltprävention. Grundfragen, Grundlagen, Ansätze und Handlungsfelder von Gewaltprävention. Unter Mitarbeit von Ana Mijic. Thübingen, Institut für Friedenspädagogik, 2006

Hare, Robert. D.: Gewissenlos. Die Psychopathen unter uns. Wien, Springer-Verlag, 2005

Herberer, Claudia / Höhler, Jennifer / Müller, Holger: Jugendgefährdung durch gewalttätige Videospiele? Typen und Konzepte aktueller Ego-Shooter und ihre Beurteilung. In: Dole-Weinkauff, B. / Ewers, H.-H. / Jaeckel, R. (Hrsg.): Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien. Von der Verherrlichung bis zur Ächtung eines gesellschaftlichen Phänomens. Weinheim, München, Juventa Verlag, 2007, S. 147-167

Heinemann, Evelyn: Aggression: Verstehen und bewältigen. Berlin, Springer Verlag, 1996

Heinemann, Evelyn: Theoretische Vorüberlegungen. In: Heinemann, E. / Rauchfleisch, U. / Grüttner, T: Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Düsseldorf und Zürich, Patmos Verlag, 2003, S. 13-69

Herdina-Lindner, Ria: Verletzte Seelen. Der andere Umgang mit Gewalt. Graz, Wien, Köln, Verlag Styria, 1999

Heinz, Wolfgang: Jugendkriminalität in Deutschland. Kriminalstatistische und kriminologische Befunde. Konstanzer Inventar Kriminalitätsentwicklung. Aktualisierte Ausgabe September 2002.

URL: <http://www.uni.kontsanz.de/rtf/kik/> [30.5.2008]

Hörster, Reinhard: Kasuistik / Fallverstehen. In: Otto, H.-U. / Thiersch, H.: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, Ernst Reinhardt Verlag, 2005, 3. Auflage, S. 916-926

Huber, Andreas: Stichwort. Aggression und Gewalt. Originalausgabe. München, Heyne Verlag, 1995

ICD-10: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Institut im Geschäftsbereich des Bundesministerium für Gesundheit. Internationale Klassifikation der Krankheiten. 10. Revision 2007 online. Störungen des Sozialverhaltens.

URL: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlamtl/fr-icd.htm?gf90.htm> [7.1.2007]

Keller, Josef A./ Novak, Felix: Kleines pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe – Praxisorientierungen – Reformideen. Freiburg, Verlag Herder, 1993, 7. aktualisierte Auflage

Klein, Melanie: Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse. Herausgegeben von Thorner, H. A. Stuttgart, Klett Verlag, 1962

Klein, Melanie: Frühstadien des Ödipuskomplexes. Frühe Schriften 1928 – 1945. Herausgegeben von Prof. Dr. Stork, J., Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, [1927 – 1945], 1985

Lamnek, Siegfried: Theorien abweichenden Verhaltens. Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Pädagogen, Juristen, Politologen, Kommunikationswissenschaftler und Sozialarbeiter. München, Wilhelm Fink Verlag, 1993, 5. Auflage

Laucht, Manfred: Aggressives und dissoziales Verhalten in der Prä-Adoleszenz: Entstehungsbedingungen und Vorläufer in der frühen Kindheit. In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht Verlag, 2003, S. 47-56

Lehner, Erich: Brauchen Jungen Vorbilder? In: Bieringer, I. / Buchacher, W. / Foster, E. J. (HG.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Leske und Budrich, Opladen, 2000, S. 118-124

Lempp, Reinhart: Entwicklung- und Verhaltensstörungen. In: Otto, H.-U. / Thiersch, H.: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, Ernst Reinhardt Verlag, 2005, 3. Auflage, S. 385-393

Lösel, Friedrich / Bliesener, Thomas / Averbek, Mechthild. Hat die Delinquenz von Schülern zugenommen? Ein Vergleich im Dunkelfeld nach 22 Jahren. In: Schäfer, M / Frey, D. (Hg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen, Hofgrefe Verlag für Psychologie, 1999, S. 65-87

Mehring, Andreas: Heimkinder. Gesammelte Aufsätze zur Geschichte und zur Gegenwart der Heimerziehung. München, Ernst Reinhardt Verlag, 1976

Mitscherlich, Alexander: Der Kampf um die Erinnerung. Psychoanalyse für fortgeschrittene Anfänger. München, R. Piper GmbH & Co. KG, 1984, 2. Auflage

Mollenhauer, Klaus / Uhlendorff, Uwe: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim und München, Juventa, 1995, 2. Auflage

Mollenhauer, Klaus: Einführung in die Sozialpädagogik. Weinheim, Basel, Beltz Verlag, 2001, 10. Auflage

Niemeyer, Christian: Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft. Weinheim und München, Juventa, 1998

Niemeyer, Christian: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Münster, Votum Verlag GmbH, 1999

Niemeyer, Christian: Sozialpädagogik als Profession und Wissenschaft. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. Weinheim und München, Juventa, 2003

Plewig, Hans-Joachim: Delinquenz. In: Otto, H.-U. / Thiersch, H.: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, Ernst Reinhardt Verlag, 2005, 3. Auflage, S. 243-252

Rauchfleisch, Udo: Dissozial: Entwicklung, Struktur und Psychodynamik dissozialer Persönlichkeiten. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1981

Rauchfleisch, Udo: Allgegenwart von Gewalt. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1996, 2. Auflage

Rauchfleisch, Udo: Psychotherapie mit aggressiven, dissozialen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Heinemann, E. / Rauchfleisch, U. / Resch, Franz / Parzer Peter: Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Psychopathologie. In: Seiffge-Krenke, I. (Hg.): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, S. 41-65

Rousseau, Jean-Jacques: Emil oder über die Erziehung. Paderborn München Wien Zürich, UTB Ferdinand Schöningh, [1762], 1998, 13. unveränderte Auflage

Salisch, Maria von et al.: Aggressives Verhalten und (neue) Medien. In: Seiffge-Krenke, I. (Hg.): Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, 2005, S. 198-237

Saß, Henning / Wittchen, Hans – Ulrich / Zaudig Michael / Hozben Isabel: Diagnostische Kriterien. DSM-IV. Göttingen, Hogrefe, Verlag für Psychologie, 1998

Schon, Lothar: Sehnsucht nach dem Vater... Die Bedeutung des Vaters und der Vaterlosigkeit in den ersten drei Lebensjahren. In: Steinhardt, K. / Datler, W. / Gstach, J. (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen, Psychosozial-Verlag, 2002, S. 15-28

Schulmeister, Rolf: Gibt es eine „Net-Generation“? Work in Progress. URL: <http://www.zhw.uni-hamburg.de/pdfs/Schulmeister-Netzgeneration.pdf>, [28.5.2008]

Schwabe, Mathias: Was HeimerzieherInnen alles leisten und bewältigen (können müssen). Anforderungen an Fachlichkeit und Belastbarkeit der MitarbeiterInnen in stationären Gruppensettings. In: Hast / Schlippert / Schröter / Sobiech / Teuber (Hg.): Heimerziehung im Blick. Perspektiven des Arbeitsfeldes. Stationäre Erziehungshilfen. Frankfurt / Main, IGfH-Eigenverlag, 2003, S. 260-287

Sommerfeld, Verena: Umgang mit Aggressionen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied, Krißel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1996

Segal, Hanna: Einführung. In: Britton, R. / Feldman, M. / O'Shaughnessy, E. (Hg.): Der Ödipuskomplex in der Schule Melanie Kleins. Klinische Beiträge. Mit Melanie Kleins Aufsatz „Der Ödipuskomplex im Lichte früher Ängste“ und einer Einführung von Hanna Segal. Stuttgart, Klett-Cotta, 1998, S. 9-18

Theunert, Helga: Das Risikopotential von gewalthaltigen Computerspielen – welche Antwort hat die Wissenschaft? Referat auf der Kooperationsveranstaltung von BJR und JFF am 19.7.02 in Nürnberg: Vom Ego-Shooter zum Amokläufer? Fragen von Medienpädagogik und Jugendarbeit.
URL: http://www.jff.de/dateien/Risikopotenzial_PC_Spiele.pdf [18.9.07]

Tischner, Wolfgang: Konfrontative Pädagogik – die vergessene „väterliche“ Seite der Erziehung. In: Weidner, J. / Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 51-75

Unnewehr, Suzan / Schneider, Silvia / Margraf, Jürgen: Kinder-Dips – Diagnostische Interviews bei psychischen Störungen im Kindes- u. Jugendalter. Berlin, Springer Verlag, 1998, 2. korrigierte Auflage

UHLE, Reinhard: Konzepte praktischen Verstehens in der Erziehungswissenschaft. In: Gaus, Detlef / Uhle, Reinhard (Hrsg.): Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006, S. 213-227

Wahl, Klaus: Gewalt und Aggression. In: Otto, H.-U. / Thiersch, H.: Handbuch Sozialarbeit Sozialpädagogik. München, Ernst Reinhardt Verlag, 2005, 3. Auflage, S. 730-744

Winnicott, Donald W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“. Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch-Verlag , [1958], 1983

Winnicott, Donald W.: Aggression. Stuttgart, Klett-Cotta, [1939-1965], 2003, 4. Auflage

Winterhager-Schmid, Luise: Angst, Aggression und Pseudoautonomie in der männlichen Pubertätsentwicklung. Auswertung eines narrativen Interviews mit einem 15jährigen Hauptschüler. In: Schmid, V. (Hrsg.): Verwahrlosung – Devianz – antisoziale Tendenz. Stränge zwischen Sozial- und Sonderpädagogik. Freiburg im Breisgau, Lambertus-Verlag, 2001, S. 189-207

Wolf, Klaus: Kasuistik in den Hilfen zur Erziehung.

URL: <http://www2.uni-siegen.de/~wolf/studierende/Kasuistik.pdf>

[19.9.2007]

Abstract:

Aggressive and criminal behavior of children and adolescents is becoming a heavy problem in a residential care: the group dynamics of the clients will be negatively influenced, thereby the educational achievements of the professional employees are endangered; often experience the tendencies young people on grounds of a psychiatric diagnosis additional a stigma. The result is therefore not rare: dismissal of the difficult young people. This work looks into the question, whether in the casework would be more decided in the benefit of clients, if developmental psychological aspects in relation to causes tendencies and delinquent behavior are included.

The hermeneutical work begins after a preface and an introduction to the title related definitions; in this part is also attention on the problems of stigmas. The so-called framework presents those two chapters, which introduce the cause research in relation to antisocial tendency, or neglect of pioneers D. W. Winnicott and A. Aichhorn. This framework is in addition filled with selected current topics, such as gender differences violent behavior or the discussion about increased violence as a result of video games. An explicit discussion of pedagogical profession in relation to the present question is engaged in the terms of relationship and the understanding, because these terms are relevant for the literary research to response the question of dismissal or non-dismissal dissocial clients in pedagogical homes for children.

In the final chapter of this work will be set previous findings in relation to each other and show as developmental psychological knowledge inside a casuistry can brace the significance for needing a solid environmental conditions also for difficult clients.

Zusammenfassung:

Aggressives und straffauffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen wird in der Heimerziehung zunehmend zu einem den Heimalltag erschwerendem Problem: die Gruppendynamik der KlientInnen wird negativ beeinflusst, dadurch werden erzieherische Erfolge der professionellen Mitarbeiter einer Einrichtung gefährdet; oftmals erfahren die dissozialen Jugendlichen auf Grund einer psychiatrischen Diagnose eine zusätzliche Stigmatisierung. Die Konsequenz lautet daher nicht selten: Entlassung der schwierigen Jugendlichen. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit der Frage auseinander, ob im Rahmen der Fallarbeit eher zugunsten eines Klienten entschieden werden kann, wenn entwicklungspsychologische Aspekte in Bezug auf Ursachen dissozialen und delinquenten Verhaltens miteinbezogen werden.

Die hermeneutische Arbeit beginnt nach einem Vorwort und einer Einleitung mit auf den Titel bezogenen Begriffserklärungen; in diesem Teil wird auch auf die Stigmatisierungsproblematik aufmerksam gemacht. Den sogenannten Rahmen bilden jene beiden Kapitel, welche die Ursachenforschungen in Bezug auf antisoziale Tendenz, beziehungsweise Verwahrlosung der Pioniere D. W. Winnicott und A. Aichhorn vorstellen. Dieser Rahmen wird ergänzend ausgefüllt mit ausgewählten aktuellen Themenbereichen, wie geschlechtsspezifische Unterschiede gewalttätigen Verhaltens oder der Diskussion um erhöhte Gewaltbereitschaft auf Grund von Videospielen. Eine explizite Auseinandersetzung mit pädagogischer Profession in Bezug auf die vorliegende Fragestellung beschäftigt sich mit den Begriffen der Beziehungsarbeit und des Verstehens, da diese für die literarische Recherche nach einer Antwort auf die Frage nach Entlassung oder Nichtentlassung dissozialer Klienten in sozialpädagogischen Wohngruppen relevant sind.

Im abschließenden Kapitel dieser Arbeit werden vorangegangene Erkenntnisse in Beziehung zueinander gesetzt und zeigen auf, wie entwicklungspsychologische Kenntnisse in der Kasuistik die Berücksichtigung einer Notwendigkeit stabiler (pädagogischer) Umweltbedingungen auch für schwierige Klienten stärken können.

Lebenslauf

Zu meiner Person

Geboren: 19.9.1971 in Wien
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig, keine Kinder
Reifeprüfung: erfolgreich bestanden 1991, BORG 1010 Wien
B-Führerschein: seit 1991

Derzeitiges Angestelltenverhältnis

- Jugendintensivbetreuung bei Kiwozi Wien, 1050 Wien, seit 3/05
- Brandschutzbeauftragte für WG Kiwozi Schwechat seit 3/07

Fortbildungen

- Recht in der Jugendwohlfahrt, 2008
- Sozialisationsfaktor Islam, 2007
- Ein Tag zum Thema Sexualität und Gewalt, 2006
- Borderline Persönlichkeitsstörungen, 2006
- ADS/ADHS - Fachtagung der APP, 2006
- Lehr- und Lernplattform WebCT Vista: Contenterstellung; Didaktik, 2004
- Kommunikation und Teamarbeit, 1999
- Einführung in die Sozialbegleitung, 1999

Ausbildungen

03/07 Brandschutzbeauftragten-Ausbildung bestanden
03/99 Heimhilfe-Ausbildung bei Volkshilfe Wien bestanden

Praktikum

2004: 160 Stunden bei Verein Kiwozi, sozialpädagogische und therapeutische Kinder- und Jugendwohngemeinschaft, 2320 Schwechat

Bisherige Tätigkeiten

07/04 – 03/05: freie Mitarbeiterin in der Kinder- und Jugendwohngemeinschaft Kiwozi Schwechat
03/03 – 07/05: Universität Wiene-Tutoring bei Frau Mag. Eva Vetter
01/98 – 01/05: Senioren- und Behindertenbetreuung
11/90 – 05/97: Freie Mitarbeiterin einer Zeitschrift für e-Musik

