

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin**

**Implizites Veränderungswissen von Leitern  
sozialer Trainingskurse nach Jugendgerichtsgesetz  
JGG § 10**

**Auswertung von acht Interviews zur Exploration der  
Veränderungsannahmen bei Jugenddelinquenz**

Dissertation  
zur Erlangung des akademischen Grades  
Doktor der Philosophie  
(Dr. phil.)

vorgelegt von  
  
Dipl.-Päd.  
Alexander Lohre

Berlin, 2010

Erstgutachter:  
em. Univ.-Prof. Dr. Tobias Rülcker

Zweitgutachter:  
Univ.-Prof. Dr. Hansjörg Neubert

Tag der Disputation: 2.9.2010

Ich bitte um Verständnis dafür, daß die politisch korrekte Verwendung der weiblichen Endung bei Personenbezeichnungen nicht berücksichtigt werden konnte, da dies das Textverständnis dieser Arbeit unverhältnismäßig erschwert hätte.

Anmerkung zur Zitierweise:

Auf die bei Einfügungen und Auslassungen innerhalb von angeführten Zitaten zu setzenden Kürzel wie „der Verf.“ oder „A.L.“ wurde in dieser Arbeit weitestgehend verzichtet, da diese durch das Format der eckigen Klammer kenntlich gemacht werden, welches ausschließlich zu diesem Zweck in der Arbeit Verwendung findet. Mißverständnisse hinsichtlich der Autorenschaft der Einfügungen und Auslassungen können zudem ausgeschlossen werden, da keines der von mir angeführten Zitate in seiner Originalversion eine vom jeweiligen Autor gesetzte eckige Klammer aufweist. Hervorhebungen in kursiver oder fett gedruckter Schrift hingegen, die auf mich zurückgehen, werden von mir durch das Kürzel „Hervorh. A.L.“ kenntlich gemacht.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>THEORETISCHER TEIL</b>	<b>3</b>
2.1	Begründung der Arbeit und Darlegung des Erkenntnisinteresses	3
2.2	Der STK als jugendrichterliche Weisung (rechtlicher Hintergrund und Angebotsstruktur)	4
2.3	Angaben zu den interviewten Gruppenleitern und den von ihnen angebotenen Trainingskursen	6
2.4	zur Persönlichkeitsstruktur delinquenter Jugendlicher mit Borderline-Störungen	7
2.4.1	Schlußbetrachtung	20
<b>3</b>	<b>METHODISCHER TEIL</b>	<b>21</b>
3.1	Konzeption der Interview-Leitfragen und Erläuterung der Interviewführung	21
3.2	Einordnung der Interviewmethode – Orientierung am episodischen Interview	24
3.3	Erläuterung der Datenauswertung – die Methode der Grounded Theory	25
3.4	Ergänzende Verfahren zur Einzelauswertung der Interviews	31
<b>4</b>	<b>ERGEBNISDARSTELLUNG DER MITTEL UND ZIELE (AUSWERTUNG 1)</b>	<b>33</b>
4.1	Die Ziele der Pädagogen	33
4.1.1	erfolgreiche Legalbewährung (Ziele-Kategorie Z1)	34
4.1.2	Konfliktregulierungskompetenz und adäquates Sozialverhalten (Ziele-Kategorie Z2)	35
4.1.3	psychische Stabilität und seelische Gesundheit (Ziele-Kategorie Z3)	42
4.1.4	Wachstum und Persönlichkeitsentwicklung (Ziele-Kategorie Z4)	45
4.1.5	Sicherstellung der Grundversorgung (Ziele-Kategorie Z5)	50
4.2	der Mitteleinsatz der Pädagogen (Ansätze, Methoden und Techniken)	53
4.2.1	vier grundlegende Methoden (Methoden-Synopsis M1)	54
4.2.1.1	Explorieren, Aufarbeiten, Klären	54
4.2.1.2	Informieren und Aufklären	57
4.2.1.3	Konfrontieren und Fordern	59
4.2.1.4	Stützen und Stabilisieren	63
4.2.2	weitere hilfreiche methodische Ansätze und Arbeitstechniken (Methoden-Synopsis M2)	66
4.2.2.1	Systemisches Arbeiten	67
4.2.2.2	Handlungs- und erlebnisorientiertes Arbeiten	68
4.2.2.3	Alltagsbezüge herstellen	71
4.2.3	Methoden bezogen auf konkrete Arbeitsziele im Prozeß der Gruppenarbeit (Methoden-Synopsis M3)	73
4.2.3.1	Methoden zum Aufbau eines stabilen Rahmens	74
4.2.3.2	Methoden zum Aufbau einer tragfähigen Beziehungsgrundlage	80
4.2.3.3	Methoden zur Förderung und Steuerung sozialen Lernens in der Gruppe	92
<b>5</b>	<b>DISKUSSION VERSCHIEDENER MITTEL-ZIEL-RELATIONEN (AUSWERTUNG 2)</b>	<b>94</b>
5.1	Mittel-Ziel-Relation 1 (zur Arbeit am Rahmen) – Explikation und Diskussion	94

5.1.1	Einleitung	94
5.1.2	die Begriffe Rahmen, Setting, Arbeitsbündnis (zur Stabilität des Rahmens)	96
5.1.2.1	Rahmen im Alltagsverständnis	96
5.1.2.2	Rahmen und Setting in der Psychoanalyse (zur Arbeit am Rahmen der analytischen Situation)	99
5.1.2.3	die Besonderheit des pädagogischen Rahmens im STK (zur Arbeit am Rahmen im STK)	104
5.1.2.4	zum Begriff des Arbeitsbündnisses	105
5.1.3	therapeutische Funktionen des stabilen Rahmens	107
5.1.3.1	Rahmen in der Bedeutung innerer Begrenzung	108
5.1.3.2	Rahmen als Symbol für Kontinuität	109
5.1.3.3	Rahmen als trianguläre Instanz (hinsichtlich Symbolbildung, Individuation und der Fähigkeit zur Differenz)	110
5.1.3.4	Rahmen in der Funktion einer haltenden Umwelt (hinsichtlich personaler Integration und Kohärenz)	113
5.1.3.5	Rahmen in der Funktion von Containment (hinsichtlich personaler Integration und Kohärenz)	115
5.1.3.6	Rahmen als ein Garant für den Übergangsraum (hinsichtlich Differenz, Symbolbildung und Überwindung der Objektverwendung)	118
5.1.4	Nachtrag: zu den Grenzen der haltenden Funktion	121
5.1.5	zur Ambivalenz von Grenzsetzung und Sanktion	121
5.1.6	Resümee	122
<b>5.2</b>	<b>Mittel-Ziel-Relation 2 (zum humanistischen Ansatz) – Explikation und Diskussion</b>	<b>124</b>
5.2.1	Einleitung	124
5.2.2	das humanistische Konzept der konstruktiven Persönlichkeitsveränderung nach Rogers	125
5.2.2.1	Wesen und Ätiologie psychischer Störungen	126
5.2.2.1.1	Inkongruenz zwischen Selbst und Erfahrung im Sinne einer „psychischen Fehlanpassung“	126
5.2.2.1.2	Heteronomie, Entfremdung und ausbleibende Selbstaktualisierung aufgrund internalisierter fremder Werthaltungen	127
5.2.2.2	Ziele des humanistischen Konzepts	128
5.2.2.3	Menschenbild und anthropologische Veränderungsannahmen	128
5.2.2.4	der therapeutische Prozeß – seine Voraussetzungen und Auswirkungen	130
5.2.3	Vertrauens- und Beziehungsaufbau als Ergebnis der humanistischen pädagogischen Haltung	133
5.2.4	Die Chancen auf eine Sozial- oder Legalbewährung durch den humanistischen Ansatz	134
5.2.5	Sozial- und Legalbewährung hemmende oder verhindernde Faktoren	144
5.2.5.1	inhibierende klientenspezifische Faktoren	144
5.2.5.1.1	mangelnde Verbalkompetenz und Sprachbarrieren	144
5.2.5.1.2	mangelnde Beziehungsfähigkeit	145
5.2.5.1.3	mangelndes Problembewußtsein aufgrund fehlender Inkongruenzwahrnehmung	147
5.2.5.1.4	der unterschiedliche kulturelle oder schichtspezifische Hintergrund	150
5.2.5.1.5	mangelnde Veränderungsbereitschaft aufgrund sekundärer Gewinne	151
5.2.5.2	inhibierende leiterspezifische Faktoren – Gefahren in Verbindung mit den Basisvariablen	152
5.2.5.2.1	Gefahren in Verbindung mit positiver Wertschätzung	152
5.2.5.2.2	Gefahren in Verbindung mit Authentizität	154
5.2.5.2.3	Gefahren in Verbindung mit einfühlendem Verstehen	155
5.2.6	weitere Überlegungen zu einigen Aspekten des klientenzentrierten Ansatzes im Hinblick auf das Ziel der Legalbewährung	158
5.2.6.1	zur angestrebten Autonomie des Menschen	158
5.2.6.2	zum positiven Menschenbild	159
5.2.6.3	zur Selbstaktualisierungstendenz	160
5.2.6.4	zum Gebot der Nondirektivität	160
5.2.6.5	zum Gebot der Ressourcenorientierung	162
5.2.7	Resümee	163

<b>5.3</b>	<b>Mittel-Ziel-Relationen 3 (zum konfrontativen Ansatz) – Explikation und Diskussion</b>	<b>164</b>
5.3.1	Einleitung	165
5.3.2	das Konzept der Konfrontativen Pädagogik (Exkurs)	166
5.3.2.1	Konfrontative Pädagogik im Rahmen der Anti-Gewalt-Trainingskurse	166
5.3.2.2	methodische Orientierung an Konfrontativer und Provokativer Therapie	169
5.3.2.2.1	zum Ansatz und den Veränderungsannahmen der Konfrontativen Therapie von Corsini	169
5.3.2.2.2	zum Ansatz und den Veränderungsannahmen der Provokativen Therapie von Farrelly	171
5.3.2.3	der Heiße Stuhl und andere Techniken der Konfrontativen Pädagogik	174
5.3.2.3.1	Interview-Technik	175
5.3.2.3.2	Provokationstests	176
5.3.2.3.3	Heißer Stuhl	177
5.3.3	die Chancen auf Einsicht und Problembewußtsein durch konfrontative Gesprächsführung und konfrontative Arbeitstechniken	179
5.3.3.1	Zerschlagung der individuellen Legitimationsstrategien	179
5.3.3.2	Betroffenheit erzeugen durch Konfrontation mit der Opferperspektive	182
5.3.3.3	Verdeutlichen der kompensativen Funktion von Gewalt für die eigene Gefühlsbalance	183
5.3.3.4	Veränderungsannahmen aus dissonanztheoretischer Sicht	185
5.3.4	die möglichen Gefahren einer konfrontativen Vorgehensweise	188
5.3.4.1	Gefahr der Retraumatisierung und erneuter Dekompensation	188
5.3.4.2	Gefahr eines defensiven Rückzugs und einer Verhärtung der Abwehr	189
5.3.4.3	Gefahr eines Beziehungs- und Behandlungsabbruches	190
5.3.4.4	Relativierung der Gefahren	191
5.3.5	Bewertung der konfrontativen Anteile innerhalb der Gesprächsführung bei den Gruppenleitern E und G	191
5.3.5.1	Bewertung der konfrontativen Gesprächsführung von Herrn E	191
5.3.5.2	Bewertung einer konfrontativen Intervention von Herrn G	195
5.3.6	Resümee	196
<b>6</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG</b>	<b>198</b>
<b>7</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>201</b>
<b>8</b>	<b>ANHANG I – VERZEICHNIS DER TABELLEN UND ABBILDUNGEN</b>	<b>216</b>
8.1	Abbildung 1: Störungsmodell mit frühkindlichen Entwicklungsstufen und Objektbeziehungsstadien	216
8.2	tabellarische Synopsen hinsichtlich der Ziele der Pädagogen	218
8.2.1	Tabelle 1 bis 5	218
8.3	tabellarische Synopsen hinsichtlich der Methoden der Pädagogen	224
8.3.1	Tabelle 6 bis 8	224
	<b>SUMMARY (ZUSAMMENFASSUNG AUF ENGLISCH)</b>	<b>230</b>
	<b>CURRICULUM VITAE</b>	<b>233</b>
	<b>EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG</b>	<b>235</b>

## **DATENANHANG II** (ausgekoppelt in separater Datei und Bindung)

DER INTERVIEWLEITFADEN	2
POSITIONSÜBERSICHT DER IN DEN INTERVIEWS GESTELLTEN LEITFRAGEN	4
NOTATIONSSCHEMA ZUR TRANSKRIPTION	5
INTERVIEW MIT HERRN A	8
INTERVIEW MIT HERRN B	20
INTERVIEW MIT HERRN C	33
INTERVIEW MIT FRAU D	60
INTERVIEW MIT HERRN E	77
INTERVIEW MIT HERRN F	108
INTERVIEW MIT HERRN G	125
INTERVIEW MIT FRAU H	148
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT HERRN A	169
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT HERRN B	170
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT HERRN C	172
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT FRAU D	174
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT HERRN E	176
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT HERRN F	178
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT HERRN G	181
GLIEDERUNG ZUM INTERVIEW MIT FRAU H	183
BEISPIEL FÜR EINE ANALYTISCHE PARAPHRASE GEMÄß DER METHODE DER ZIRKULÄREN DEKONSTRUKTION	185

# 1 Einleitung

Unter den Weisungen und Erziehungsmaßnahmen, die ein Richter bei Jugenddelinquenz verordnen darf, erlangten in den letzten 20 Jahren die sozialen Trainingskurse (STK) als ambulantes gruppenpädagogisches Angebot zunehmende Bedeutung. Die Wirkungsforschung bezüglich dieser Trainingskurse steckt jedoch in den Kinderschuhen und steht (noch) in keinem Verhältnis zu deren Prävalenz. Durch mein Interesse am Forschungsprojekt „Evaluation sozialer Trainingskurse für delinquente Jugendliche“, das am Institut für Sozialpädagogik der FU durchgeführt wird, entstand die Idee zu dieser Doktorarbeit. Während sich das Forschungsprojekt zur Aufgabe macht, die Indikationsstellung zur Behandlung delinquenter Jugendlicher zu verbessern – vor dem Hintergrund der übergreifenden Fragestellung: „welche Methoden sind für welche Jugendlichen in welcher Weise wirksam?“ –, geht es in meiner Arbeit darum, einen Einblick in das Veränderungswissen derjenigen Pädagogen zu bekommen, die soziale Trainingskurse durchführen. Dieses Veränderungswissen beinhaltet die jeweiligen Mittel-Ziel-Relationen (MZR), die ein Pädagoge bei seiner Arbeit verfolgt. Die Fragen sind also in erster Linie: Welche Ziele setzt sich der Pädagoge und durch welche einzusetzenden Mittel glaubt er, seine Ziele zu erreichen. Auf einer tieferen analytischen Ebene beschreibt das Veränderungswissen auch konkrete Wirkfaktoren. Da das Veränderungswissen oft jedoch nur implizit vorhanden ist, der Praktiker sich über MZR und Wirkmechanismen häufig selbst nicht im klaren ist und diese somit auch nicht spontan zu artikulieren weiß, habe ich mich entschlossen, in meinen Interviews nicht explizit nach ihnen zu fragen, sondern die Pädagogen über Fälle aus ihrer Praxis berichten zu lassen. Diese Narrationen werden von mir explorativ ausgewertet hinsichtlich der Zielsetzung, des Mitteleinsatzes und der Veränderungsannahmen, wobei letztere in einem zweiten Schritt auf ihre Plausibilität hin untersucht werden. Für diese Untersuchung und die hierfür erforderliche Beschreibung der Wirkfaktoren pädagogischer Arbeit – letztere sind im wesentlichen für eine Veränderung der Ich-Struktur und des Selbstkonzepts der Probanden verantwortlich – ist eine Analyse der Persönlichkeitsstrukturen der im STK vertretenen Klientel erforderlich. Diese soll vor dem Hintergrund des psychoanalytischen Konzepts der Frühstörungen (im allg.) und der Borderline-Persönlichkeitsorganisation (im bes.) durchgeführt werden.

Der Aufbau meiner Arbeit gliedert sich wie folgt: Zunächst werde ich im Theorieteil mit der Darlegung des Erkenntnisinteresses den Beitrag zum Wissenschaftskontext erläutern (Kap. 2.1), danach die rechtliche Verankerung des STKs als jugendrichterliche Weisung erklären und dessen Angebotsstruktur skizzieren (Kap. 2.2) und im Anschluß daran die von mir interviewten Gruppenleiter vorstellen und einige Eckdaten bezüglich der durchgeführten Kurse nennen (Kap. 2.3). Der letzte Abschnitt des theoretischen Teils der Arbeit liefert eine Beschreibung der charakteristischen Persönlichkeitsmerkmale der im STK vorherrschenden Klientel und die hierbei hilfreichen Ausführungen zum Borderline-Störungsbild (Kap. 2.4). Das nächste größere Kapitel der Arbeit, der Empirieteil, umfaßt zum einen die Beschreibung der Datenerhebung, also die Form der Interviewmethode (Kap. 3.2) und die Konzeption der



Leitfragen (Kap. 3.1), und zum anderen die Erläuterung der Datenauswertung, die hier in zwei Abschnitte, vergleichende Analyse (Kap. 3.3) und Einzelauswertung der Interviews (Kap. 3.4), unterteilt wird und bei der die von mir angewandten Verfahren der Grounded Theory, des Zirkulären Dekonstruierens und der Globalauswertung dargelegt werden. Im anschließenden Kapitel der Ergebnisdarstellung (Auswertung 1) erfolgt die Gruppierung und Kategorisierung der von den Interviewpartnern verfolgten Ziele und angewandten Methoden (Kap. 4; vgl. hierzu auch die tabellarische Übersicht im Anhang I am Ende der Arbeit). In der abschließenden Diskussion (Auswertung 2) kommen einige ausgewählte Mittel-Ziel-Relationen hinsichtlich ihrer Veränderungslogik auf den Prüfstand, d.h. methodisches Vorgehen wird bezüglich der jeweilig angestrebten Zielsetzung auf seine Zweckmäßigkeit und Plausibilität hin untersucht (Kap. 5).

## 2 Theoretischer Teil

### 2.1 Begründung der Arbeit und Darlegung des Erkenntnisinteresses

Im Zuge der vermehrt geführten Diskussion um Qualitätssicherung in der sozialen Arbeit, die nicht zuletzt auf die angespannte finanzielle Situation der Haushalte von Bund und Ländern zurückführbar ist, wird die Forderung nach vermehrter Evaluations- und Wirkungsforschung laut. Das vielfältige Angebot an ambulanten Maßnahmen im Bereich der Resozialisierung muß daraufhin untersucht werden, welche Maßnahmen für welche Klienten hinsichtlich der Zielvorgaben Legal- und Sozialbewährung erfolgversprechend sind. Diese Notwendigkeit ergibt sich auch aus der nach wie vor hohen Rückfallquote delinquenten Jugendlicher, die aus den Daten der Kriminalstatistik hervorgeht. Allein der Bereich der sozialen Trainingskurse, der sich unter den ambulanten Maßnahmen nach § 10 JGG wachsender Beliebtheit erfreut, ist in seiner Angebotstruktur sehr vielfältig und wenig überschaubar. Oft weiß man nicht, wie im einzelnen gearbeitet wird und welche Ziele gemeinhin verfolgt werden. Hier die nötige Transparenz zu schaffen, würde die auf die Auswahl einer anzuordnenden resozialisierenden Maßnahme bezogene Entscheidungsfindung der Jugendrichter und -staatsanwälte massiv erleichtern. Meine Arbeit soll diesbezüglich einen Beitrag leisten, indem sie Einblick in das pädagogische Arbeiten innerhalb der Trainingskurse gewährt. Die Entscheidungsfindung der Jugendrichter könnte aber auch durch die Schaffung einer verbesserten Indikationsstellung unterstützt werden. Wenn Staatsanwälte und Richter wüßten, welche Angebote für welche Jugendlichen indiziert und hinsichtlich Resozialisierung erfolgversprechend sind, dann käme es zu weniger Fehlallokationen und zu einer Reduzierung der Rückfallquote. Für eine verbesserte und differenzierte Indikationsstellung bedarf es aber wiederum der einschlägigen Wirkungsforschung. An ebendieser findet meine Arbeit ihren – wenn auch bescheidenen – Anteil, denn das explorierte Veränderungswissen der Pädagogen liefert wertvolle Daten hinsichtlich der übergreifenden und zur Verbesserung der Angebotsstruktur wichtigen Forschungsfrage, welche Methoden (und letztlich Angebote) für welche Jugendlichen (in welcher Weise) wirksam und erfolgversprechend sind.

In der Arbeit mit ihren Klienten handeln die Pädagogen situativ und müssen ihre theoretischen Konzepte verlassen können. Eben dieses in langjähriger Arbeit erworbene Handlungs- und Veränderungswissen, welches jenseits der studierten Konzepte liegt und die Qualität der situativen Arbeit ausmacht, gilt es wie einen verborgenen Schatz zu bergen. „Bergen“ aber deutet an, daß dieses Wissen nicht so ohne weiteres artikulierbar und nur implizit vorhanden ist. Wollte man die Praktiker konkret und explizit nach ihren Zielen, Methoden und Veränderungsannahmen befragen, entstünde eine zu große Drucksituation, die – nicht zuletzt durch ihren evaluativen Charakter – den einzelnen überfordert oder aber zu persönlichen Profilierungen einläßt. So könnte die Wahrheitsfindung dadurch beeinträchtigt werden, daß die formulierten Gedanken – wenn auch unbewußt – stark am eigenen Ich-Ideal orientiert sind oder dem Anspruch politischer Korrektheit Rechnung tragen. Um aber diese Störfaktoren weitestgehend auszuschließen, sollte man eben keine Abfragesituation entstehen lassen. Sollen implizite Wissensbestände ermittelt werden, darf nicht direkt nach ihnen gefragt werden. Diese müssen

vielmehr aus Erzählungen bzw. aus dem lebendigen Material der Falldarstellungen erschlossen werden. Wenn man die Pädagogen nach Fallbeispielen fragt und sie aus ihrer Praxis berichten läßt, begegnet man ihnen nicht nur dort, wo sie am kompetentesten sind, die hervorgehobenen Narrationen liefern durch ihre Authentizität und Exklusivität auch ein wahrheitsgetreues Abbild der vorherrschenden subjektiven Theorien der Pädagogen, und zwar eines, das die Exploration von Veränderungswissen auf eine sichere Grundlage stellt.

## **2.2 Der STK als jugendrichterliche Weisung (rechtlicher Hintergrund und Angebotsstruktur)**

Der STK zählt neben dem Täter-Opfer-Ausgleich (TOA) und der Betreuungsweisung zu den sog. neuen ambulanten Maßnahmen, die seit 1990 fester Bestandteil der Weisungen gemäß § 10 JGG<sup>1</sup> sind, welche von einem Jugendrichter oder -Staatsanwalt im Rahmen der Erziehungsmaßregeln bei Strafdelikten erteilt werden können. Weisungen sind dabei „Gebote und Verbote, welche die Lebensführung des Jugendlichen regeln und dadurch seine Erziehung fördern und sichern sollen“ (§ 10 JGG). Ambulante Maßnahmen erfolgen im Gegensatz zu stationären (wie Heimerziehung, Jugendarrest und -strafvollzug) ohne Freiheitsentzug, so daß die Jugendlichen in ihrem gewohnten Lebensraum belassen werden können. Sowohl die ambulanten Maßnahmen als auch die Erteilung einer Hilfe zur Erziehung nach § 12 JGG (Erziehungsbeistandschaft und betreutes Wohnen) tragen dazu bei, daß der Erziehungsgedanke, der vom Gesetzgeber im Jugendstrafrecht verankert wurde, auch in der Jugendstrafrechtspflege verwirklicht werden kann. Dieser gründet auf der grundsätzlichen Annahme der Erziehungsbedürftigkeit delinquenter Jugendlicher, welche sich in deren Straftaten äußere, wobei letztere nach Ansicht des Gesetzgebers oftmals weniger auf schädliche Neigungen oder kriminelle Energie zurückzuführen seien, als vielmehr auf eine mangelnde Kompetenz und Unerfahrenheit, konstruktiv mit Konflikten umzugehen oder Krisen adäquat zu bewältigen. Mit den Erziehungsmaßregeln und dem Prinzip Hilfe statt Strafe hält also das JGG eine jugendgemäße Antwort auf Straftaten Jugendlicher bereit, wobei die jugendrichterliche Sanktion sich weniger an der Tat (wie beim allgemeinen Strafrecht), sondern mehr am Täter bzw. an dessen Persönlichkeit und Lebenssituation orientiert. Der STK wie auch die anderen ambulanten Maßnahmen richten sich nun insbesondere an jene Straftäter „bei denen eine eingriffsschwächere Reaktion (Ermahnung, Verwarnung) erzieherisch nicht mehr ausreicht, wegen der mangelnden Schwere der Schuld eine Jugendstrafe aber nicht erforderlich ist“ (Frey/Hassan-Mansour/Mayer/Abeska/Kraus 1997: 31, 73). Die justitielle Anordnung des STKs kann grundsätzlich auf dreierlei Weise erfolgen: a) durch ein formelles Verfahren im Rahmen der Hauptverhandlung nach § 10 Abs. 1 Satz 3 Nr. 6 JGG, b) bei Bagatelldelikten (vgl. § 153 StPO<sup>2</sup>) im Rahmen der Diversion, d.h. in Verbindung mit der Abwendung des Strafverfahrens durch die Staatsanwaltschaft im Vorverfahren gemäß § 45 oder in Verbindung mit der Einstellung des Verfahrens durch den Jugendrichter im Hauptverfahren gemäß § 47 und c) im Zuge

---

<sup>1</sup> JGG = Jugendgerichtsgesetz

<sup>2</sup> StPO = Strafprozeßordnung

einer Bewährungsauflage, d.h. in Verbindung mit der Aussetzung der Jugendstrafe zur Bewährung gemäß § 23 Abs. 1 JGG, wonach der Richter angehalten wird, „für die Dauer der Bewährungszeit die Lebensführung des Jugendlichen durch Weisungen erzieherisch [zu] beeinflussen“ (ebd.). Die Kostenübernahme für den STK erfolgt durch das zuständige Jugendamt, wobei der STK nach dem SGB VIII<sup>3</sup> über die „Hilfen zur Erziehung“ (§ 27) in Form der sozialen Gruppenarbeit nach § 29 abgegolten wird. Den Anspruch an letztere formuliert der Gesetzgeber wie folgt:

Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern. (ebd.)

Im Gegensatz zum JGG richteten sich im Rahmen der Erziehungshilfe nach KJHG<sup>4</sup> „Art und Umfang der Hilfe [...] nach dem erzieherischen Bedarf“ (§ 27 Abs. 2 SGB VIII) und nicht nach dem Ausmaß oder der Schwere der Straftat. Auch verstehen sich die Hilfen zur Erziehung lediglich als Ausgleich einer Risikolage und eben nicht als eine gezielte Maßnahme zur Legalbewährung jugendlicher Straftäter. Ferner kommt hinzu, daß die Hilfen zur Erziehung grundsätzlich auf dem Vereinbarungsweg ausgehandelt werden (partizipatives Verfahren) und dem Prinzip der Freiwilligkeit unterliegen, während die Weisungen nach § 10 JGG die Möglichkeit der Erzwingung durch die Androhung von Jugendarrest nach § 11, Abs. 3 JGG vorsehen. Aus dem Spannungsverhältnis zwischen KJHG und JGG folgt für die Kursleiter der STK oft ein unterschiedliches professionelles Selbstverständnis: Während es denen, die sich eher im JGG verorten, vielleicht mehr um die Aufarbeitung der Straftat, ein verbessertes Sozialverhalten und um Legalbewährung geht, mag wiederum für diejenigen, die sich mehr dem KJHG zugetan fühlen, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, die Lebensplanung und alternative Freizeitgestaltung im Vordergrund stehen (vgl. Dünkel/Geng/Kirstein 2000: 141 hinsichtlich der genannten Zielsetzungen); für gewöhnlich dürfte aber ein „Sowohl-als-auch“ vorherrschen.

Die Straftäter, die dem STK zugewiesen werden, sind in der Regel zwischen 14 und 21 Jahren. Das Jugendstrafrecht kann nach § 105 JGG auch auf Heranwachsende, also junge Erwachsenen zwischen 18 und 20 Jahren, angewendet werden, wenn deren Entwicklungsstand in sittlicher und geistiger Hinsicht noch dem eines Jugendlichen entspricht oder aber deren Straftaten einer jugendtypischen Verfehlung gleichkommen.

Der zeitliche Rahmen der Kurse, der gemäß § 11 JGG „nicht mehr als sechs Monate“ betragen darf, fällt je nach Angebotsstruktur unterschiedlich aus. Dünkel et al. (2000) unterscheiden bei ihrer bundesweiten Studie zur Auswertung sozialer Trainingskurse in „Kompaktkurse“ (S. 151) in Form einer mehrtägigen Veranstaltung mit durchschnittlich 103 Kursstunden, in „periodische Kurse“ (ebd.) mit regelmäßigen wöchentlichen Gruppentreffen bei „einer mittleren Dauer von nur 29 Stunden“ (S. 153) und in die am weitesten verbreitete Form der „Mix-

---

<sup>3</sup> SGB VIII = achtes Sozialgesetzbuch

<sup>4</sup> KJHG = Kinder- und Jugendhilfegesetz

Kursangebote“ (S. 151), die beide Formen in sich vereinen und deren gesamte Stundenzahl im Durchschnitt bei 114 liegt (S. 153). Letztere Form wird von den Autoren wie folgt beschrieben:

Eine unterschiedliche Zahl von Gruppentreffen, die regelmäßig meist einmal, selten zweimal pro Woche stattfinden und in aller Regel zwischen zwei und drei Stunden dauern, wird mitunter ergänzt durch unregelmäßige, außerordentliche Treffen, in deren Mittelpunkt gemeinsame Freizeitaktivitäten stehen. Komplementär zu den Gruppenstunden werden den Teilnehmern häufig auch Einzelgespräche mit den Kursbetreuern angeboten. In diesen weitgehend periodischen Kursablauf eingebettet sind meist eine oder zwei Wochenendveranstaltungen oder aber als Alternative dazu in selteneren Fällen eine längerdauernde Unternehmung wie eine Erlebnisfahrt oder ein Gruppenaufenthalt. (ebd.: 151)

Die Bezeichnung Trainingskurs hat sich gegenüber ursprünglich anderen Bezeichnungen wie Erfahrungs- Übungs- oder Erziehungskursen durchgesetzt, da mit den Begriffen „Training“ und „Kurs“ sowohl eine sportliches Unterfangen als auch eine begrenzte Zeitlichkeit assoziiert werden, die bei Jugendlichen zu einer höheren Akzeptanz gegenüber der Maßnahme führen.

### **2.3 Angaben zu den interviewten Gruppenleitern und den von ihnen angebotenen Trainingskursen**

Die aufgesuchten Einrichtungen befinden sich allesamt in Berlin, d.h. in verschiedenen Bezirken quer über die Stadt verteilt. Rund die Hälfte der Einrichtungen ist in sog. sozialen Brennpunkt-Stadtteilen angesiedelt. Von den Einrichtungen werden neben den sozialen Trainingskursen auch andere pädagogische Maßnahmen durchgeführt, so beispielsweise Betreuungsweisung nach § 10 JGG (Abs. 1 Satz 3 Nr. 5), Freizeitarbeit nach § 15 JGG (Abs. 1 Satz 1 Nr. 3) und unterschiedliche Formen der Projektarbeit. Drei der Gruppenleiter bieten Trainingskurse spezieller Art an, so führt Herr A ein soziales Training für Jugendliche in Überschuldungssituationen durch, Herr C offeriert Verkehrserziehungskurse für Heranwachsende, die wiederholt grobe Verkehrsdelikte begehen, und Herr E bearbeitet in seinen Anti-Gewalt-Kursen insbesondere das Delikt der Körperverletzung. Die Angebote der anderen Gruppenleiter sind auf keine spezifische Deliktart festgelegt. Die Anzahl der Gruppensitzungen beträgt in der Regel zwischen 12 und 16 in einem Zeitfenster von 3 bis 4 Monaten. Aus dem Rahmen fallen dabei an der unteren Kante die Verkehrserziehungskurse von Herrn C mit nur 8 Gruppentreffen verteilt auf zwei Monate und an der oberen Kante die sozialen Trainingskurse von Frau D mit einer Dauer von 6 Monaten. Im Gegensatz zu den zeitlich befristeten Kursen bietet einzig Herr F eine fortlaufende Gruppenarbeit an, bei der die Verweildauer im Kurs für die einzelnen Teilnehmer unterschiedlich festgelegt werden kann. Dieser Methode hat zum Vorteil, daß versäumte Termine nachgeholt werden können und somit weniger Probanden vom STK aufgrund von Fehlzeiten ausgeschlossen werden müssen. Für gewöhnlich findet die Gruppenarbeit einmal pro Woche bei einer Dauer von 3 bis 4 Stunden statt. Lediglich die Leiter G und H veranstalten wöchentlich zwei Gruppentreffen mit je drei Stunden. Herr G und Frau H gehören dabei dem gleichen Träger an. Alle anderen interviewten Pädagogen stammen aus unterschiedlichen Einrichtungen. Die Kursleiter haben zum Zeitpunkt der Befragung in der Regel mindestens 10 Trainingskurse durchgeführt, einige von ihnen weit mehr (so z.B. Herr A und Herr F).

Einzig Frau H äußert, erst 5 Kurse veranstaltet zu haben. Viele der Gruppenleiter haben zuvor in unterschiedlichen pädagogischen Bereichen gearbeitet und weisen so eine langjährige pädagogische Vorerfahrung auf, die ihnen bei der Arbeit mit der recht schwierigen Klientel durchaus zu Gute kommt. Als pädagogische Grundqualifikationen der Kursleiter wurden genannt Diplompädagoge (bei A, D, H), Sozialpädagoge FH (bei F), Sozialarbeiter (durch Umschulung in Form eines „Brückenkurses“ nach der Wende bei C), Diakon und Sozialwirt FH (bei G), Sozialtherapeut (bei E). Das Alter der befragten Kursleiter zum Zeitpunkt der Befragung staffelt sich wie folgt: A: 53 Jahre, B: 40 Jahre, C: 44 Jahre, D: 39 Jahre, E: 40 Jahre, F: 39 Jahre, G: 48 Jahre, H: 35 Jahre.

## **2.4 zur Persönlichkeitsstruktur delinquenter Jugendlicher mit Borderline-Störungen**

Im Hinblick auf die im Kapitel 5 zu führende Diskussion der ausgewählten Mittel-Ziel-Relationen (MZR) sollen dem Leser vorab einige klinische Informationen an die Hand gegeben werden, die für ein differenziertes Verständnis der Persönlichkeitsstrukturen delinquenter Jugendlicher sorgen. Mit der knappen Einführung in die mit „Borderline“ und „dissozialer Persönlichkeit“ bezeichneten psychischen Störungsbilder wähle ich bewußt einen Einstieg, der individuumzentriert ist und nur eine ätiologisch orientierte Erklärung für delinquentes Verhalten liefert, aber eben eine, die für ein besseres Verständnis der später zu führenden Diskussion, bei der es um die Bewertung von Veränderungswissen aus einer klinisch-psychologischen Perspektive geht, entscheidend ist.<sup>5</sup>

Der Begriff Borderline hat zunächst zwei Bedeutungen: Im weiteren Sinne beschreibt er ein psychisches Funktionsniveau, welches zwischen Neurose und Psychose liegt und eine eigenständige nosologische Einheit bildet<sup>6</sup>, im engeren Sinne taucht er als diagnostische Kategorie im DSM<sup>7</sup>-IV (301.81) wie in der ICD<sup>8</sup>-10 (F60.31) im Rahmen der Klassifikation von Persönlichkeitsstörungen auf und liefert dort auf einer phänomenologisch-deskriptiven Ebene eine Beschreibung typischer Charakteristika und Verhaltensmerkmale einer bestimmten Gruppe von Menschen mit einer konkreten Störungsproblematik. Für beide Bedeutungen von Borderline gilt die Annahme einer Störung in der frühkindlichen Entwicklungsphase. Diese Frühstörung – auch Grundstörung, Entwicklungspathologie oder präödpale Störung genannt – wird in der Psychoanalyse deutlich unterschieden von einer Konfliktpathologie, die für den Bereich neurotischer Störungen charakteristisch ist. Wenn ich in diesem Kapitel auf psychoanalytische

---

<sup>5</sup> Soziologische Devianztheorien, die andere Seite der Medaille, werde ich an dieser Stelle aussparen, nicht nur, da sie unter Pädagogen i.d.R. hinlänglich bekannt sind, sondern auch, weil sie hinsichtlich der für eine Sozialbewährung notwendigerweise zu erzielenden Persönlichkeitsveränderung (und der Bewertung der auf dieses Ziel bezogenen unterschiedlichen Behandlungsstrategien) nur von marginaler Bedeutung sind.

<sup>6</sup> Während bei den neurotischen Störungen der neurotische Konflikt und die Abwehr von Ängsten, bei den Psychosen die Ausfälle in den Affekten und Kognitionen als das zentrale Charakteristikum gesehen werden kann, geht es bei Borderline in erster Linie um Entwicklungsdefizite, die im wesentlichen in den unzureichend ausgebildeten Ich-Funktionen zum Ausdruck kommen.

<sup>7</sup> DSM = Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen

<sup>8</sup> ICD = Internationale Klassifikation psychischer Störungen

Beiträge<sup>9</sup> rekurriere – insbesondere objektbeziehungstheoretischer Art (zur Begründung s. Fußnote 9) –, liegt dies in erster Linie daran, daß die Psychoanalyse sich ausgiebig mit der Borderline-Störungsproblematik beschäftigt und einen für diese Störung wichtigen Forschungsbeitrag erbracht hat.

Bevor ich auf die strukturellen und ätiologischen Aspekte der Borderline-Störung zu sprechen komme, werde ich zunächst die vom DSM-IV und der ICD-10 auf einer phänotypischen Ebene beschriebenen Kerncharakteristika skizzieren, die in der Mehrheit auch auf die in den Interviews beschriebenen Bewährungsprobanden zutreffen (wie die zahlreichen Verweise in den Fußnoten belegen). Hauptmerkmal der Borderline-Persönlichkeitsstörung<sup>10</sup> gemäß DSM-IV (301.83) ist ein „tiefgreifendes Muster von Instabilität in zwischenmenschlichen Beziehun-

---

<sup>9</sup> Dies sind im wesentlichen ich-psychologische, objektbeziehungs- und entwicklungspsychologische Beiträge: „Vom Standpunkt der *Ich-Psychologie* aus wird der einzelne unter dem Gesichtspunkt der Fähigkeit zur Anpassung, Realitätsprüfung und der Abwehrprozesse gesehen“ (Pine 1990 [1988]: 233). Der *Objektbeziehungspsychologie* geht es „vor allem um die Vorgänge der Entstehung von Selbst- und Objektrepräsentanzen, die Verinnerlichung von interpersonalen Beziehungen und der Umwandlung solcher Beziehungen in psychische Strukturen“ (Mertens 1996: 174). Dabei sind introjektiv-projektive Prozesse sehr zentral: „Von Beginn an aktive kognitiv-affektive Austauschprozesse zwischen Organismus und Umwelt, Ich und äußerem Objekt, sind die Grundlage der hochgradigen wechselseitigen Abhängigkeit der inneren Objekte von den äußeren (Introjektion) und der äußeren Objekte von den inneren (Projektion). Beziehung meint diese Interdependenz von Innen und Außen, Übertragung und Gegenübertragung, intra- und interpsychisch“ (Hinz 2002: 502). Einige Objektbeziehungstheoretiker sehen folgerichtig den Erklärungswert der *Ich-Psychologie* hinsichtlich psychischer Störungen als nicht ausreichend an: „Der Begriff des Ich ist bei den [...] Autoren [der Ich-Psychologie] zu sehr aus den konflikthaften Bereichen der Persönlichkeit herausgelöst (vgl. Hartmanns sog. konfliktfreie Ich-Sphäre). Es geht ihnen zu weitgehend um die über das Ich vermittelte Funktionsfähigkeit in einer bestimmten sozialen Umgebung, die zudem noch zu statisch gedacht wird. Dadurch gerät die innere Konflikthaftigkeit, die sich in der Beziehung zu konkreten Objekten ausbildet, zu sehr in den Hintergrund und ist nicht mehr genau genug zu fassen“ (Ahrbeck 1992: 226f. unter Bezugnahme auf Fürstenau 1964). Des weiteren Modell (1986 [1985]: 272): „Ich behaupte, daß die strukturelle Psychologie keinen adäquaten Rahmen anbietet, um die Wechselwirkung zwischen dem Selbst und dem Objekt abzubilden; einen Beziehungsprozeß zwischen zwei Personen als Repräsentanzen in der Psyche eines Einzelnen abzubilden, ist nach meiner Ansicht keine adäquate Lösung.“ Auch könne die Abwehrformation nicht allein intrapsychisch verstanden werden, sondern sei Gegenstand einer Zwei-Personen-Psychologie: „Es sind nicht Abwehrmechanismen gegen den Durchbruch von Es-Impulsen, sondern Verteidigungshandlungen, die der Erhaltung eines verletzlichen Selbst, das von der Reaktion anderer beschädigt oder zersplittert werden kann, dienen soll“ (ebd.).

<sup>10</sup> Ob tatsächlich eine Persönlichkeitsstörung vorliegt, sollte natürlich sorgfältig geprüft werden. Längst nicht alle der jugendlichen Delinquenten im STK erfüllen auch tatsächlich die Kriterien für eine Persönlichkeitsstörung, und dennoch weisen viele von ihnen borderlinetypische Merkmale auf, die sich evt. auch als spezielle „Persönlichkeitszüge“ klassifizieren ließen. Diese müßten dann „mindestens ein Jahr andauern, bevor bei einer Person unter 18 Jahren die Diagnose einer Persönlichkeitsstörung gestellt werden kann“ (DSM-IV: 714). Weiterhin heißt es im DSM (S. 715): „Persönlichkeitszüge werden nur dann als Persönlichkeitsstörung diagnostiziert, wenn sie unflexibel, unangepaßt und überdauernd sind und in bedeutsamer Weise funktionelle Beeinträchtigungen oder subjektives Leiden verursachen.“ Eine Persönlichkeitsstörung stelle – genauer definiert – „ein überdauerndes Muster von innerem Erleben und Verhalten dar, das merklich von den Erwartungen der soziokulturellen Umgebung abweicht, tiefgreifend und unflexibel ist, seinen Beginn in der Adoleszenz oder im frühen Erwachsenenalter hat, im Zeitverlauf stabil ist und zu Leid oder Beeinträchtigung führt“ (S. 711). Vielleicht bewirken diese in keiner Weise pejorativen Definitionen ein Umdenken mancher Pädagogen hinsichtlich ihrer meist kategorisch ablehnenden Haltung gegenüber der Verwendung des Begriffs der Persönlichkeitsstörung. Jeder möge für sich selbst entscheiden, inwieweit der Begriff annehmbar ist.

Für Jugendliche allochthoner Herkunft sollte hinsichtlich einer Borderline-Diagnose auch unbedingt folgende Klausel im DSM-IV (S. 713) beachtet werden: „Persönlichkeitsstörungen sollten nicht mit Problemen verwechselt werden, die im Zusammenhang mit soziokulturellen Anpassungsvorgängen nach Einwanderung stehen oder mit Problemen, die sich durch die Bekennnis zu Sitten, Bräuchen oder politischen Werten der Ursprungskultur ergeben.“

gen<sup>11</sup>, im Selbstbild und in den Affekten sowie [ein tiefgreifendes Muster] von deutlicher Impulsivität“ (DSM: 735). Weitere diagnostische Kriterien (DSM: 739), von denen mindestens 5 erfüllt sein müssen, sind: 1. ein „verzweifeltes Bemühen, tatsächliches oder vermutetes Verlassenwerden zu vermeiden“<sup>12</sup>; 2. „ein Muster instabiler, aber intensiver zwischenmenschlicher Beziehungen, das durch einen Wechsel zwischen den Extremen der Idealisierung und Entwertung gekennzeichnet ist“<sup>13</sup>; 3. die „ausgeprägte und andauernde Instabilität des Selbstbildes oder der Selbstwahrnehmung“<sup>14</sup> als Charakteristikum einer Identitätsstörung<sup>15</sup>; 4. Impulsivität in folgenden Bereichen: „Geldausgeben“<sup>16</sup>, Sexualität<sup>17</sup>, Substanzmißbrauch<sup>18</sup>, rücksichtsloses Fahren<sup>19</sup> ...“; 5. „wiederholte suizidale Handlungen, Selbstmordandeutungen oder -drohungen oder Selbstverletzungsverhalten“<sup>20</sup>; 6. „affektive Instabilität infolge einer ausgeprägten Reaktivität der Stimmung“; 7. „chronische Gefühle der Leere“<sup>21</sup>; 8. „unangemessene, heftige Wut oder Schwierigkeiten, die Wut zu kontrollieren“<sup>22</sup> und somit „heftige Wutausbrüche“ und „wiederholte körperliche Auseinandersetzungen“<sup>23</sup> und 9. „vorrübergehende, durch Belastungen ausgelöste paranoide Vorstellungen“.

Diese Kriterien stimmen im wesentlichen mit denen in der ICD-10 überein, auch wenn der Begriff Borderline weniger ausführlich behandelt wird und lediglich als Unterkategorie der emotional instabilen Persönlichkeitsstörung (F60.3) auftaucht. Bedeutsam für die Klientel der

---

<sup>11</sup> Diese Instabilität kann Ausdruck einer mangelnden Beziehungsfähigkeit sein, wie sie im Fallmaterial der Interviews bei den Klienten Mehmet (F:340-405), Steffen (D:471-557) und Dirk (E:1085-1207) zum Vorschein kommt. Auch führt das „tiefgreifende Muster“ dieser Instabilität nicht selten zum Abbruch des STKs.

<sup>12</sup> Diese Angst, verlassen zu werden, ist bei der Borderline-Klientin Manuela so stark, daß sie sogar eine Beziehung duldet, in der sie regelmäßig mißhandelt wird (H:164).

<sup>13</sup> Ein ebensolcher Wechsel zwischen Idealisierung und Entwertung deutet sich beim Klienten Salih an, wenn dieser die Pädagogen (nebst seiner Mutter) als „die einzigen, denen er vertrauen würde“ (H:563f.) bezeichnet, dann aber wiederum wegen einer Meinungsverschiedenheit jene „wochenlang ablehnt“ (H:566) und mit ihnen nicht mehr kommuniziert (H:566f.).

<sup>14</sup> Diese unzureichend entwickelte Selbstwahrnehmung bringt Herr G auf den Punkt: „Also wir haben Jugendliche, die sind von ihrer Persönlichkeitsstruktur so, daß sie eigentlich gar nicht registrieren, was mit ihnen passiert, was mit anderen passiert, wenn’s um Gewalt geht [...]. Sie empfinden nicht, sie haben kein Empfinden mehr, oftmals durch eigenes Leid“ (643-647).

<sup>15</sup> Eine solche gestörte Identität bringt Herr G bezüglich der Klientin Manuela zum Ausdruck, wenn er feststellt, daß sie „auch gar kein Gefühl mehr [...] zum eigenen Geschlecht“ (655f.) habe.

<sup>16</sup> vgl. die zahlreichen Fälle von Überschuldung unter den Klienten im STK (so insbesondere im Kurs von Herrn A)

<sup>17</sup> so z.B. das Betreiben der eigenen Prostitution bei Manuela (H:122)

<sup>18</sup> Drogenmißbrauch oder übermäßiger Alkoholkonsum ist ein weitverbreitetes Phänomen unter delinquenten Jugendlichen, wie aus den Interviews zahlreich hervorgeht. So äußert z.B. Herr G, daß ein „ganz großer Anteil“ (226) der Klienten im STK gegen das Betäubungsmittelgesetz verstieße.

<sup>19</sup> vgl. hierzu die Falldarstellungen von Herrn C, insbesondere den Fall des Klienten Tommy (C:278-385)

<sup>20</sup> Auf die Klientin Manuela bezogen äußert Frau H: „die hatte Borderline-Symptome, ganz stark Selbstverstümmelung am Körper, die sie mir auch immer gezeigt hat“ (162f.).

<sup>21</sup> Rezidive Gefühle von innerer Leere können im Sinne einer Abwehrleistung verstanden werden, nämlich als ein unbewußter Versuch, Angst und Trauer nicht zu spüren (Dulz 2000: 60). Herr G äußert bezogen auf die Klientin Manuela: „da ist eine Leere [...], wo wir denken, das gehört schon gar nicht mehr in unsere Hände, die braucht mehr, die bräuchte ’ne Therapie“ (656-658).

<sup>22</sup> bzw. „dieses schnelle Wütendwerden, dieses schnelle Ausrasten, dieses unüberlegte Handeln, dieses Rotsehen“ (E:904f.) – eine prägnante Beschreibung für die niedrige Reizschwelle vieler der Klienten im STK. Aus diesem Tatbestand erklärt sich auch die Notwendigkeit für das von den Pädagogen verfolgte Ziel der Verbesserung des Wut- und Aggressionsmanagements bei ihren Klienten (vgl. Ziele-Kategorie Z2, Kap. 4.1.2 in Verbindung mit Tab. 2 im Anhang I).

<sup>23</sup> wie das folgende Statement einiger Bewährungsprobanden nahelegt: „unter Jugendlichen ist das so, dann hau’ ich dem auf die Fresse, und dann ist die Geschichte aus der Welt, oder er haut mir auf die Fresse, aber dann wird nicht lange drüber geredet“ (F:327-330)



Jugendlichen im STK sind hier jedoch zwei weitere Aspekte, daß nämlich nicht nur das eigene Selbstbild, sondern auch die persönlichen Ziele und die „inneren Präferenzen“ unklar und gestört seien (ICD-10: 230) und daß die „Fähigkeit, vor auszuplanen“<sup>24</sup> (ICD-10: 229) gering sei.

Da die Borderline-Störung auch mit anderen Persönlichkeitsstörungen korreliert und fast immer im Zusammenhang mit Komorbidität auftaucht, empfiehlt es sich den Begriff Borderline weiterzufassen und, wie oben bereits angedeutet, als ein psychisches Strukturniveau zu verstehen, das eine geeignete strukturgenetische Erklärungsgrundlage hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Artverwandtschaft unterschiedlicher Persönlichkeitsstörungen anzubieten im Stande ist<sup>25</sup>. In diesem Zusammenhang prägte Kernberg den Begriff der Borderline-Persönlichkeitsorganisation (1978 [1975], 1988b [1984], 2000a). Dies ist der Grad psychischer Organisiertheit, den eine Reihe Persönlichkeitsstörungen gemeinsam aufweisen, in Abgrenzung wiederum zu anderen Persönlichkeitsstörungen auf psychotischem oder neurotischem Organisationsniveau.<sup>26</sup> Dieses weitergefaßte Borderlineverständnis bietet zudem zusätzliche diagnostische Möglichkeiten, denn die borderlinetypische Struktur äußert sich nicht nur in der spezifischen Symptomatik, sondern ist auch verantwortlich für die Beziehungsgestaltung, das persönliche Krankheitserleben und die Vielfalt intrapsychischer Konflikte sowie deren Bewältigung.<sup>27</sup> Einige der typischen Borderline-Charakteristika, wie sie – oben zitiert – im DSM-IV Erwähnung finden, gelten in diesem weitergefaßten Verständnis von Borderline nun auch für zahlreiche andere Persönlichkeitsstörungen, so z.B. für die antisoziale bzw. dissoziale Persönlichkeit, auf die weiter unten noch genauer eingegangen werden soll, da auch sie im STK-Bereich auftaucht. Mit Kernberg<sup>28</sup> (2000a: 52) lassen sich folgende störungsübergreifende Gemeinsamkeiten<sup>29</sup> für unterschiedliche Persönlichkeitsstörungen auf einem Borderline-Strukturniveau feststellen:

---

<sup>24</sup> Auch trifft dies auf die Klientel im STK zu, die Jugendlichen, so Herr F (264-266), machten sich keine Gedanken über ihre Zukunft und lebten vielmehr im Hier und Jetzt („was morgen oder übermorgen ist, interessiert einfach nicht“ 266).

<sup>25</sup> An der diagnostischen Eindimensionalität von DSM und ICD Kritik ühend, äußert Dulz (2000: 64): „Die bisherigen Kategorisierungsversuche der Persönlichkeitsstörungen sind untauglich, ihre Unterschiede sind ebenso zahlreich wie ihre Gemeinsamkeiten. Die Folgerung liegt auf der Hand: Es muß nach neuen, wohl auch tieferliegenden, eben nach strukturellen Differenzierungen gesucht werden, denn der Mensch besteht nun einmal nicht nur aus Symptomen.“

<sup>26</sup> Eine vergleichende tabellarische Übersicht der verschiedenen psychischen Organisations- oder Funktionsniveaus (Borderline in Abgrenzung zu Psychose und Neurose) liefert Janssen (1990: 28, Tab. 1) bezüglich der Art der Abwehr, des Selbstgefühl und der Ich-Identität, der Objektbeziehung, der Realitätsprüfung, der Übertragung und Reaktion auf therapeutische Interpretationen (bzw. Deutungen).

<sup>27</sup> Dieses erweiterte Verständnis entspricht auch dem diagnostischen Ansatz der Operationalen Psychoanalytischen Diagnostik (OPD) mit den Achsen Struktur, Beziehung, Konflikt, Krankheitserleben und psychische wie psychosomatische Störungen (vgl. Dulz 2000: 67).

<sup>28</sup> Kernbergs psychoanalytisches Borderline-Konzept verbindet im wesentlichen den Ansatz der Ich-Psychologie mit den Ansätzen der Objektbeziehungstheorie und Entwicklungspsychologie.

<sup>29</sup> Auch das DSM-IV (S. 712) formuliert übergreifende Gemeinsamkeiten (allerdings rein deskriptiv bzw. ohne eine strukturgenetische Vertiefung!). Auf einem groben Differenzierungsniveau unterscheidet es die unterschiedlichen Störungsbilder „auf der Basis von deskriptiven Ähnlichkeiten“ in 3 Hauptgruppen bzw. Cluster: „Das Cluster A enthält die Paranoide, die Schizoide und die Schizotypische Persönlichkeitsstörung. Personen mit diesen Störungen erscheinen oft als sonderbar oder exzentrisch. Cluster B beinhaltet die Antisoziale, die Borderline, die Histrionische und die Narzißtische Persönlichkeitsstörung. Personen mit diesen Störungen erscheinen oft als dramatisch, emotional oder launisch. Cluster C beinhaltet die Vermeidend-Selbstunsichere, die Dependente und die Zwanghafte Persönlichkeitsstörung. Personen mit diesen Störungen erscheinen oft ängstlich oder furchtsam“ (ebd.). Störungen treten auch häufig in Kombination auf (sog. Komorbidität).

Bei allen diesen Persönlichkeitsstörungen des Borderlinespektrums [also Störungen auf hohem wie niedrigem Niveau der Borderline-Persönlichkeitsorganisation; A.L.] finden sich aufgrund der Identitätsdiffusion schwere Verzerrungen in den zwischenmenschlichen Beziehungen – insbesondere Probleme in intimen Beziehungen – ebenso wie ein Mangel hinsichtlich der Fähigkeit, konstant an einem beruflichen Ziel festzuhalten, eine Unsicherheit und Richtungslosigkeit sowie ein unterschiedliches Ausmaß an Pathologie in ihrem Sexualleben. Oft fehlt den Betroffenen die Kapazität, Zärtlichkeit und sexuelle Gefühle miteinander zu verbinden, und so kann es bei ihnen zu einem chaotischen Sexualleben mit multiplen infantilen polymorph-perversen Tendenzen kommen. [...] Darüber hinaus bestehen bei diesen Patienten unspezifische Manifestationen einer Ich-Schwäche in Form eines Fehlens von Angsttoleranz, Impulskontrolle und Sublimierungsfähigkeit.

Da also die Persönlichkeitsstörungen auf Borderlineniveau eine gemeinsame strukturelle Kerncharakteristik<sup>30</sup> aufweisen und auf gemeinsame strukturgenetische Aspekte zurückführbar sind, schlägt Dulz (2000) vor, nicht mehr von unterschiedlichen psychischen Störungen und Komorbiditäten zu sprechen, sondern von ein und der selben Grundstörung (nämlich Borderline i.w.S.) auszugehen und dieser unterschiedliche Symptommiveaus zuzuordnen, mit denen sich dann die unterschiedlichen phänotypischen Ausprägungen (der Borderline-Grundstruktur) erfassen und beschreiben lassen. Demnach gebe es dann keine dissoziale oder narzißtische Persönlichkeitsstörung mehr, sondern eine Borderline-Störung auf narzißtischem Symptommiveau, die neben anderen Eigenschaften auch antisoziales wie delinquentes Verhalten umfaßt (ebd.: 68).

Im folgenden soll nun auf einige grundlegende strukturgenetische Aspekte der Borderline-Persönlichkeitsstörung näher eingegangen werden. Die psychoanalytische Schule sieht die Ursache der Borderline-Störung in einer nachhaltigen frühkindlichen Deprivation und Traumaerfahrung<sup>31</sup>, wobei das Ausmaß der Deprivation von einer mangelnden empathischen Zuwendung wichtiger Bezugspersonen, über einen Ausfall an Sicherheit – auch Vernachlässigung und Inkonsistenz im Erziehungsstil fallen darunter – bis hin zu körperlichen Mißhandlungen und sexuellem Mißbrauch<sup>32</sup> reichen kann.

Um die bedrohliche Angst, die mit fehlender Geborgenheit einhergeht, reduzieren zu können, hat das vom Trauma betroffene Kind gelernt, die aggressiven internalisierten Objektbeziehungen *abzuspalten*, um sie von den guten Introjekten getrennt halten zu können (s. nachstehendes Blockzitat). Werden diese Spaltungsprozesse, die in einer sehr frühen kindlichen Entwicklungsphase nach Ansicht der klassischen psychoanalytischen Entwicklungstheorie durchaus normal sind<sup>33</sup>, im späteren Verlauf der Entwicklung bzw. in späteren Objektbeziehungssta-

---

<sup>30</sup> eine Kerncharakteristik, die nach Kernberg (2000a: 51-56) in der „reinsten Ausprägung“ (S. 53) bei der schizoiden - und der eigentlichen Borderline-Persönlichkeitsstörung im engeren Sinne (also gemäß 301.83 DSM-IV bzw. F60.31 ICD-10) gegeben ist

<sup>31</sup> Gravierende Deprivationen und Kindheitstraumata hat auch der überwiegende Teil der Klientel in den sozialen Trainingskursen erfahren, wie aus den geführten Interviews oft sehr deutlich hervorgeht (vgl. z.B. den Klienten Mustafa, der Herrn B zufolge „massiven frühkindlichen Gewalterfahrungen“ (B:37f.) ausgesetzt war, oder aber den Klienten Salih der durch die Gewalt des Krieges im ehemaligen Jugoslawien „absolut traumatisiert“ (H:499) wurde).

<sup>32</sup> So äußert z.B. Herr G einen Verdacht auf sexuellen Mißbrauch bei der Klientin Manuela (G:648f.).

<sup>33</sup> Die moderne Säuglingsforschung kommt hier jedoch zu anderen Ergebnissen und hält den gesunden „kompetenten“ Säugling schon sehr früh für integriert (vgl. Dornes 1998).

dien<sup>34</sup> nicht überwunden, kann es auch zu keiner integrierten Vorstellung von sich selbst und anderen kommen; d.h. gute und schlechte Aspekte der eigenen Persönlichkeit wie auch jene anderer Menschen stehen unvermittelt nebeneinander und führen oftmals zu einer völlig überzogenen und verzerrten Wahrnehmung der eigenen Person und der Mitmenschen.<sup>35</sup> Hinsichtlich des Vorgangs der Spaltung, der dem Borderline-Patienten/Klienten in erster Linie zur Angstabwehr dient, konstatiert Lohmer (2000: 76f.):

Diese Spaltung muß vom Patienten aufrechterhalten werden, da er die guten Seiten in sich und anderen immer wieder als gefährdet durch die eigene heftige prägenitale Aggression erlebt. Die Abspaltung eines „nur bösen Bereichs“ in sich selbst und anderen ermöglicht es, einen „nur guten Bereich“ in sich und anderen zu bewahren, der aufgrund der Spaltung scheinbar nicht vom „bösen“ kontaminiert werden kann. [...] Die Spaltung [...] erspart dem Ich die Konfliktwahrnehmung und damit das Erleben von Angst, indem durch sie widersprüchliche [...] Wahrnehmungen von [sich und] anderen aktiv auseinandergehalten werden.

Ähnlich argumentiert auch Kernberg (2000b: 526), der jedoch für den Prozeß der Spaltung eine aus der Deprivation resultierende chronische Aggression verantwortlich macht:

Das Vorherrschen schwerer chronischer aggressiver Affekte und aggressiver primitiver Objektbeziehungen verhindert eine normale Integration von idealisierten und verfolgenden internalisierten Objektbeziehungen. Liebe und Aggression können nicht integriert werden mit der Konsequenz, daß das Selbstkonzept zwischen den idealisierten und entwerteten, den guten und den bösen Aspekten des Selbst gespalten bleibt und das Konzept der Objektrepräsentanzen ebenfalls in idealisierte und verfolgende Objektrepräsentanzen gespalten ist.

Kernberg (2000b: 528) beschreibt einige direkte Auswirkungen dieser Störungsproblematik für den Borderline-Klienten, von denen im Ansatz bereits oben die Rede war. So z.B. dessen

Unfähigkeit, sich selbst wirklich in der Tiefe zu verstehen sowie zu entdecken und zu entwickeln, was er im Leben will. Dadurch fällt es ihm auch schwer, sich in andere Personen einzufühlen, einen Lebenspartner zu finden und mit Problemen umzugehen, die in zwischenmenschlichen Beziehungen, in Paarbeziehungen, im sexuellen Kontakt und bei der Arbeit und Beruf auftreten.

Da bei Borderline des Weiteren von einer Störung während der frühkindlichen Trennungs- und Individuationsphase ausgegangen wird<sup>36</sup>, bei der kindliche Autonomiebestrebungen unterbunden werden und das Kind auf rigide oder subtile Weise zu einer starren Anpassung genötigt wird – die nach Winnicott (1984b [1965]) in der pathologischen Struktur eines falschen Selbst ihren Ausdruck findet –, kann das Kind auch zu keiner voll entwickelten Differenzierung zwischen innen und außen bzw. zwischen Selbst und Objekt gelangen. Die Konsequenz für den Borderline-Klienten ist eine Defizienz in zweierlei Hinsicht: Einerseits existieren instabile

---

<sup>34</sup> Rinsley (1978) liefert mit seinem entwicklungstheoretischen Störungsmodell ein Schaubild, in dem verschiedene Objektbeziehungsstadien mit frühkindlichen Entwicklungsstufen in Beziehung gesetzt werden und in dem bestimmte psychische Störungsbilder als entwicklungsmäßige Arretierungen abgeleitet werden (in Stone 1980: 282, Abb. 9.1 sowie dt. übersetzt in Janssen 1990: 29, Abb. 1; s. auch Abb. 1 im Anhang I dieser Arbeit).

<sup>35</sup> Dieser Sachverhalt macht noch einmal deutlich, wie sehr doch die Aufhebung oder Korrektur einer solcherart verzerrten Wahrnehmung als pädagogische Zielsetzung im STK begründet und notwendig ist (vgl. „Realitäts- und Urteilsprüfung“ innerhalb der Ziele-Kategorie Z2 im Kap. 4.1.2).

<sup>36</sup> Mahler (1975b [1971]) macht hierfür eine in vielen Fällen nicht gelungene Bewältigung der Wiederannäherungskrise verantwortlich, eine von Mahler (ebd. und 1975a [1974]) beschriebene Subphase des kindlichen Individuationsprozesses (vgl. dazu das in Fußnote 34 genannte Schaubild von Rinsley 1978).

Ich-Grenzen, die das für Borderline typische Nähe-Distanz-Problem<sup>37</sup> hervorrufen und die in Verbindung mit einer Desintegration der unterschiedlichen Aspekte des Selbst (s.o.) zu einer ausgeprägten Identitätsdiffusion bzw. zu einem instabilen Selbstkonzept führen können; andererseits resultiert aus der mangelnden Differenzierung zwischen innen und außen bzw. zwischen Ich und Nicht-Ich eine fehlende oder nur unzureichend entwickelte Objekt Konstanz<sup>38</sup>, die sich in den für Borderline typischen Verlustängsten bemerkbar macht.

In enger Verbindung mit dem oben beschriebenen Prozeß der Spaltung stehen auch die übrigen in der Mehrzahl auf einem eher primitivem Funktionsniveau angesiedelten Abwehrmechanismen wie Verleugnung, Idealisierung und Entwertung, Projektion, projektive Identifizierung<sup>39</sup>, Omnipotenz und omnipotente Kontrolle.<sup>40</sup> Diese Abwehrmechanismen beeinflussen nachhaltig die Beziehungsgestaltung der Borderline-Klienten. Sie stehen allesamt im Zeichen der Angstabwehr (vgl. Hoffmann 2000: 233f.). Angst ist neben Wut einer der häufigsten Affekte bei Borderline und kann nicht immer erfolgreich abgewährt werden. Angstafekte haben bei Borderline-Klienten einen stark existentiellen Charakter, sie kommen der Vernichtungsangst des Säuglings gleich (vgl. Dulz 2000: 58f.). Diese archaische, diffuse und sogenannte frei flottierende Angst hat ihren Ursprung in diversen Traumaerfahrungen während der frühkindlichen Entwicklungsphase und in einem existenzbedrohenden Gefühl des Nicht-Gehalten-Werdens (vgl. Winnicott 1992b [1965]: 32 und 1984f [1965]: 74). Die Angst, die oft panikartige Züge annimmt, ist ihrer eigentlichen Signalfunktion beraubt (vgl. Bürgin/Meng 2000: 760; vgl. Mertens 1998: 40)<sup>41</sup>, wie man am Beispiel des Klienten Salih ansehen kann, der gar nicht erst auf die Idee kommt zu flüchten, wenn ihm Gefahr droht (H:649-661).

Die raschen und teils heftigen Impulsdurchbrüche, das Überschwemmtwerden von Angstafekten, begründet Sachsse (1995: 56f.) mit einer zerstörten Verdrängungsfähigkeit bei Borderline-Klienten, die dazu führe, daß die Traumaerfahrung als eine „offene Wunde“ (S. 57) fortbestehe und die nicht verheilen könne, da sie jederzeit durch „Schlüsselreize“ (ebd.) wieder aufgerissen werde. Die zahlreichen Dekompensationsversuche, die sich im Agieren und im aggressiven oder autoaggressiven Verhalten äußern, können somit als eine Folge der Angst- und Affektabwehr verstanden werden:

---

<sup>37</sup> Bezeichnend hierfür sind die paradoxen Strebungen, die sich im Wunsch nach Verschmelzung einerseits und in der Angst vor Selbstverlust oder einem phantasierten Verschlungenwerden (Hoffmann 2000: 232) andererseits bemerkbar machen. Modell (1963) beschreibt dies als ein „qualvolles Dilemma“ zwischen extremer Abhängigkeit und tiefer Angst vor Nähe. Mit Burnham (1969) kann von einem Need-Fear Dilemma gesprochen werden.

<sup>38</sup> Objekt Konstanz ist das psychische wie kognitive Vermögen, ein beständiges inneres Bild der wichtigen Bezugspersonen (Objektrepräsentanzen) in sich entwickeln und sich auf dieses besinnen zu können. Diese Fähigkeit hilft dem Kind, sich selbst zu trösten und nicht von Verlustängsten bedroht zu werden, wenn die Eltern mal nicht anwesend sind.

<sup>39</sup> zur projektiven Identifizierung siehe die Ausführungen auf S. 17 in Verbindung mit den Fußnoten 58 bis 60

<sup>40</sup> Viele dieser Abwehrmechanismen haben dichotomen Charakter (der auf den Prozeß der Spaltung zurückführbar ist); dies gilt auch für das launische Temperament und die massiven Stimmungsschwankungen, die für Akiskal (2000: 264-268) in einem Zusammenhang mit bipolaren Störungen (bzw. mit den biphasischen Manifestationen der Zykllothymie) stehen.

<sup>41</sup> Hoffmann (2000: 229) geht bei Borderline im Gegensatz zu anderen Autoren sehr wohl von einem Signalcharakter der Angst aus, sieht darin aber aufgrund der defizienten Strukturen des Ich und des Selbst nur ein „nutz- und folgenloses Signal [...], vergleichbar mit einer nach bereits eingetretenem Schädigungsfall weiterlaufenden Alarmsirene“.

Die traumatischen Ereignisse liegen unverarbeitet wie ein Film mit allen zugehörigen Affekten bereit und werden durch Schlüsselreize ausgelöst: der Traumatisierte durchlebt erneut die traumatische Situation. Viele Impulsdurchbrüche, viele aggressive, autoaggressive, süchtige oder selbstschädigende Dekompensationen von Borderlinepatienten sind gut verstehbar als ein Überschwemmtwerden mit traumatischen Erinnerungen oder als Bewältigungsversuch, ein Überschwemmtwerden durch „Agieren“, Handeln, Ablenkung, induzierte Reizüberflutung zu verhindern (ebd.: 56f.).

In diesem Sinne sind auch einige der sehr heftigen und überzogenen Reaktionen der jugendlichen Klienten im STK zu verstehen, von denen immer mal wieder berichtet wird, wie z.B. gelegentliches Ausrasten, persönliche Beleidigungen oder gar Handgreiflichkeiten (H:869-872).

Auch wenn die Diagnose Borderline bei Kindern und Jugendlichen umstritten ist – es handelt sich in den sozialen Trainingskursen ja nicht nur um junge Erwachsene, sondern auch um Jugendliche –, sieht das DSM doch die Möglichkeit vor, daß die Diagnose einer Persönlichkeitsstörung, so z.B. Borderline, auch „in Ausnahmefällen auf solche Kinder und Heranwachsenden angewandt werden [können], deren unangepaßte Persönlichkeitszüge tiefgreifend und [mindestens ein Jahr] andauernd“ (DSM-IV: 714) seien. Da die Störung nach dem DSM (S. 711) ihren Beginn im frühen Erwachsenenalter oder aber auch schon in der Adoleszenz nimmt und laut ICD-10 (S. 227) sogar „häufig erstmals in der Kindheit“ auftritt, spricht meines Erachtens nichts gegen eine mögliche Feststellung borderlinetypischer Störungsmerkmale bereits bei Jugendlichen. Birgin/Meng (2000) berichten von Kindern und Jugendlichen, deren Symptome borderlinetypisch sind und die denen erwachsener Klienten ähneln<sup>42</sup>, und stellen in Anlehnung an eine Studie von Diepold<sup>43</sup> „Entwicklungsdiskrepanzen, Selbstwertstörung, Aggressivität, Impulsivität, ängstliche Anklammerung und Kontaktprobleme mit Gleichaltrigen“ (S. 759) als Störungsmerkmale fest. Zu einer weitgehend akzeptierten Symptomatologie bei Kindern und Jugendlichen zählen Birgin/Meng des weiteren

Störungen im Realitätsgefühl; [...] primitive Abwehrmechanismen [...]; Ängste, welche die Orientierung zeitweilig unmöglich machen [...]; Störungen der Affektregulation mit Schwierigkeiten, Gefühle und Affekte genau zu unterscheiden und angemessen auszudrücken, [und mit] narzißtischen Rage-Ausbrüchen oder Gefühlen der Einsamkeit [...]; Störungen der Sexualität mit bizarren, sadomasochistischen Phantasmen<sup>44</sup> [...]; wechselnd neurotische und psychotische Übertragungsformen sowie eine schwere Störung der Symbolisierungsfähigkeit; [und schließlich] Zusatzsymptome wie z.B. Suizidversuche, Anorexie/Bulimie, Suchtmittelabhängigkeit [...]. (ebd.)

Insgesamt betrachtet, könne die „innere Desorganisation als Folge äußerer Desorganisation“ (ebd.: 761 in Verbindung mit Tab. 5 auf S. 760) gewertet werden, d.h. psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen seien vornehmlich reaktiver Natur; dies erkläre bei Kindern auch die raschen therapeutischen Fortschritte (Stabilisierung, Symptomreduktion etc.) „unter atraumatischen Bedingungen“ (ebd.), wie diese mitunter im Zuge eines Milieuwechsels oder eben durch die Etablierung einer haltgebenden Umwelt entstünden.

---

<sup>42</sup> vgl. auch Diepold (1995), die zu dem gleichen Ergebnis kommt

<sup>43</sup> eine Retrospektivstudie an behandelten Kindern und Jugendlichen (Diepold 1992; 1994a; 1994b) zit. n. Birgin/Meng (2000: 758f.)

<sup>44</sup> Der Klient Salih von Frau H äußert zwar keine Phantasmen im strengen Sinne, dafür aber eine Menge sadistischer und bizarrer sexueller Phantasien (vgl. H:587-608).

Im folgenden soll nun auf die dissoziale bzw. antisoziale Persönlichkeit eingegangen werden, da auch sie für den Bereich der sozialen Trainingskurse von Bedeutung ist. Schließlich geht es bei delinquenten Handlungen häufig um die „Mißachtung und Verletzung der Rechte anderer“ (DSM-IV: 729), was wiederum – wenn es sich um „ein tiefgreifendes Muster“ handelt – laut DSM „das Hauptmerkmal der Antisozialen Persönlichkeitsstörung“ (ebd.) sei. Auch dieses Störungsbild unterliegt in struktureller Hinsicht der Borderline-Persönlichkeitsorganisation (im Sinne Kernbergs), weist aber (in struktureller wie phänotypischer Hinsicht) einige Charakteristika auf, die über die bisher beschriebenen Merkmale hinausgehen. Rauchfleisch (2000: 381) ist sogar der Meinung, daß sich die antisoziale/dissoziale Persönlichkeit „bei einer psychodynamischen Betrachtung nicht als diagnostische Entität identifizieren“ ließe und sieht Klienten „mit antisozialem Verhalten und Delinquenz vielmehr als eine Untergruppe der Borderline-Persönlichkeitsstörung“, jedoch „mit einer spezifischen Entwicklung und Psychodynamik“ (ebd.).

DSM-IV und ICD-10 nennen für die antisoziale/dissoziale Persönlichkeitsstörung<sup>45</sup> folgende diagnostische Kriterien (die Reihenfolge orientiert sich am DSM, nach dem mindestens 3 Kriterien erfüllt sein müssen): 1. das „Versagen, sich in bezug auf gesetzmäßiges Verhalten gesellschaftlichen Normen anzupassen“<sup>46</sup> (DSM: 734) bzw. die „Mißachtung sozialer Normen, Regeln und Verpflichtungen“<sup>47</sup> (ICD: 229); 2. eine „Falschheit, die sich in wiederholtem Lügen [...] oder Betrügen anderer zum persönlichen Vorteil [...] äußert“ (DSM: 734); 3. eine „Impulsivität“ (ebd.) oder das „Versagen, vorausschauend zu planen“<sup>48</sup> (ebd.) bzw. die „Unfähigkeit [...] zum Lernen aus Erfahrung“<sup>49</sup> (ICD: 229); 4. „Reizbarkeit und Aggressivität“<sup>50</sup> (DSM: 734) bzw. eine „niedrige Schwelle für aggressives, auch gewalttätiges Verhalten“<sup>51</sup> (ICD: 229) sowie in Verbindung dazu „eine sehr geringe Frustrationstoleranz“ (ebd.); 5. eine „rücksichtslose Mißachtung der eigenen Sicherheit bzw. der Sicherheit anderer“ (DSM: 734), die sich z.B. im Fahrverhalten äußern kann („wiederholte Raserei, Trunkenheit am Steuer, Häufung von Autounfällen“<sup>52</sup> ebd.: 730); 6. eine „durchgängige Verantwortungslosigkeit“ (DSM: 734) mit dem Unvermögen, „eine dauerhafte Tätigkeit auszuüben oder finanziellen

---

<sup>45</sup> Das DSM-IV (301.7) spricht von antisozialer -, die ICD-10 (F60.2) von dissozialer Persönlichkeitsstörung. Ich persönlich verwende im weiteren Verlauf der Arbeit die Bezeichnung dissozial, die mir gebotener erscheint, beziehe mich aber weiterhin auf die diagnostischen Kriterien beider Klassifikationssysteme (ICD und DSM). Im Unterschied zur ICD darf nach dem DSM die Diagnose für die dissoziale (respektive antisoziale) Persönlichkeitsstörung nur dann gestellt werden, „wenn der Betroffene mindestens 18 Jahre alt ist [...] und wenn schon vor Vollendung des 15. Lebensjahres Anzeichen für eine Störung des Sozialverhaltens vorlagen“ (DSM-IV: 730).

<sup>46</sup> Dieses diagnostische Kriterium trifft auf alle delinquenten Jugendlichen im STK zu, da Delinquenz sich durch den Verstoß gegen gesetzlich kodifizierte Normen definiert.

<sup>47</sup> Eben diese Eigenschaft muß Herr B im Umgang mit seinen Klienten zu der folgenden resignativen – und daher nicht zu befürwortenden – Haltung gebracht haben: „also wir haben recht wenig klare Vereinbarungen, damit auch recht wenig gebrochen werden können“ (B:434f.).

<sup>48</sup> s. Fußnote 24

<sup>49</sup> Diese mangelnde Lernfähigkeit zeigt sich in besonders eklatanter Form beim Klienten Maik, der 72 mal beim Fahren ohne Führerschein erwischt wurde, wobei die mehrfachen Inhaftierungen einen Freiheitsentzug von kumulierten zehneinhalb Jahren ergaben (C:52-54).

<sup>50</sup> s. Fußnote 22

<sup>51</sup> s. Fußnote 23

<sup>52</sup> s. Fußnote 19

Verpflichtungen nachzukommen“<sup>53</sup> (ebd.); 7. die „Unfähigkeit zum Erleben von Schuldbewußtsein“ (ICD: 229) bzw. eine „fehlende Reue, die sich in Gleichgültigkeit oder Rationalisierung äußert, wenn die Person andere Menschen gekränkt, mißhandelt oder bestohlen hat“<sup>54</sup> (DSM: 734), hierzu gehört auch der Versuch, das eigene Vergehen zu bagatellisieren<sup>55</sup>. Die ICD nennt darüber hinaus (8.) eine mangelnde Empathiefähigkeit<sup>56</sup> (bzw. „ein herzloses Unbeteiligtsein gegenüber den Gefühlen anderer“ S. 229) und (9.) das „Unvermögen zur Beibehaltung längerfristiger Beziehungen“<sup>57</sup> (ebd.). Wie man sieht, sind einige der hier genannten Kriterien, mit denen der oben beschriebenen Borderline-Persönlichkeit sehr ähnlich oder fast identisch. Die Punkte 1, 2, 5, 6, 7 stellen jedoch, über Borderline hinausreichend, typisch dissoziale Merkmale dar. Diese Erweiterung soll im folgenden durch einige strukturspezifische Erläuterungen und beziehungs-dynamische Betrachtungen unterfüttert werden.

Dissoziale Menschen leiden nach Rauchfleisch (1991: 112f., 1999: 77-82, 2000: 385, 2002: 138) unter einer übermächtigen, sadistischen Über-Ich-Instanz, von der eine so starke Verurteilung und Entwertung ausgeht, daß der Betreffende diese durch Projektion nach außen abzuwehren versucht, was sich letztlich im „Agieren“ bzw. im Ausagieren (Inszenieren, Externalisieren) der eigenen Konflikthaftigkeit äußert und dabei aggressive oder gewalttätige Auswüchse annehmen kann (s.o. ICD/DSM Punkt 4). Rauchfleisch (ebd.) sieht demzufolge – entgegen der landläufigen Meinung – bei dissozialen Menschen sehr wohl eine Gewissensinstanz vorhanden:

Wir haben es bei ihnen [den dissozialen Klienten] indes keineswegs, wie in der Literatur beschrieben und durch die in der ICD-10 und dem DSM-IV genannten Kriterien nahegelegt wird, mit einem Mangel an Gewissensbildung zu tun, selbst wenn sie straffällig werden und scheinbar „gewissenlos“ ihre Umgebung ausnutzen und zu manipulieren versuchen. [...] [Die] Menschen [...] haben sehr wohl eine Gewissensinstanz aufgebaut, nur weist sie in ihrer Entwicklung und Struktur häufig spezifische Störungen auf: Ein Teil ihres Über-Ich, das Über-Ich im engeren Sinne [...], besteht aus geradezu grausamen, sie stets entwertenden Stimmen im Sinne sadistischer Über-Ich-Kerne [...], welche sich von frühkindlichen traumatischen Beziehungserfahrungen herleiten. Gegen die von diesem Teil ihrer Gewissensinstanz ausgehende Verurteilung und Selbstentwertung suchen sich diese Menschen vor allem durch eine Projektion der selbstquälerischen Impulse auf Menschen in der Umgebung zu schützen. Gegen solche „Über-Ich-Träger“ in der Außenwelt führen sie dann oft einen geradezu verzweifelten Kampf, in der allerdings irrigen Hoffnung, damit die sie verurteilenden Stimmen im eigenen Inneren zum Schweigen bringen zu können. (Rauchfleisch 2000: 385)

---

<sup>53</sup> s. Fußnote 16 (bezüglich der Unvermögens, finanziellen Verpflichtungen nachzukommen)

<sup>54</sup> Viele der Klienten im STK stehen ihren Straftaten zunächst relativ gleichgültig gegenüber oder versuchen gar, diese zu rechtfertigen, was ein methodisches Vorgehen erforderlich macht, das zu Einsicht und Problembewußtsein bei den Klienten führt (s. hierzu insbesondere Kap. 5.3; vgl. auch die Ausführungen zum Aufbau von Problembewußtsein als pädagogischer Zielsetzung innerhalb der Ziele-Kategorie Z2 im Kap. 4.1.2). In besonders perfider Weise zeigt sich diese Gleichgültigkeit bei dissozialen Menschen, wenn sie gezielt diejenigen Menschen bestehlen, die sich für sie einsetzen; vgl. hierzu die Beispiele von Herrn C (1014-1030).

<sup>55</sup> Solcherart Bagatellisierungen erfahren wir auch von Herrn F, wenn er die üblichen Redensarten seiner Klienten rezitiert (hier bezogen auf Diebstahlsdelikte): „Na gut, ich hab’ den beklaut. Der soll sich nicht so anstellen, ist ja letztendlich nichts passiert, ich hab’ den nicht gehauen, ich hab’ den nicht bedroht, ich hab’ eigentlich nichts gemacht, das bißchen Klauen ist doch ’ne Bagatelle“ (F:404-408).

<sup>56</sup> Dies wiederum macht die Befähigung zur Perspektivenübernahme erforderlich (vgl. Ziele-Kategorie Z2, Kap. 4.1.2 in Verbindung mit Tab. 2 im Anhang I).

<sup>57</sup> Dieses Unvermögen kann Ausdruck einer mangelnden Beziehungsfähigkeit sein, wie sie u.a. bei den Klienten Mehmet (F:340-405), Steffen (D:471-557) und Dirk (E:1085-1207) zum Vorschein kommt. Auch führt dieses Unvermögen in einigen Fällen zum Abbruch des STKs. Vgl. hierzu das „tiefgreifende Muster von Instabilität in zwischenmenschlichen Beziehungen“ (DSM-IV: 735) bei der Borderline-Persönlichkeitsstörung.

Dieser hier zitierte „verzweifelte Kampf mit der Außenwelt“ beinhaltet neben dem Abwehrmechanismus der Projektion auch den der projektiven Identifizierung<sup>58</sup>. Bei diesem Mechanismus handelt es sich im Unterschied zum ersteren um einen interaktiven Prozeß im Sinne einer interpersonalen Abwehr, bei dem die vom Sender ausgehenden Projektionen und Zuschreibungen vom Empfänger angenommen und im intendierten Sinne eingelöst werden, d.h. der Empfänger verhält sich entsprechend der ihm zugeschriebenen Rolle.<sup>59</sup> Dies ist eine der spezifischen Formen, wie dissoziale Persönlichkeiten unbewußt Kontrolle über ihre Mitmenschen ausüben und diese zu manipulieren verstehen. Wenn auch die projektive Identifizierung zunächst nur der intrapsychischen Spannungsabfuhr dient, so ist diese Form der Abwehr doch oft ein Grund für konfliktreiche Auseinandersetzungen. Allerdings kann diese Art der Projektion auch als ein Versuch gewertet werden, Übertragungspantasien und mit ihnen einhergehende Beziehungskonfigurationen nicht bloß zu wiederholen, sondern über den jeweils anderen mit sich selbst ins Gespräch zu kommen. Gelingt es, im Rahmen einer neuen Beziehungserfahrung die projektiven Inhalte und Phantasien zu entschärfen bzw. zu „entgiften“ und letztlich umzugestalten – dabei darf die Projektion vom Empfänger weder eingelöst noch abgewehrt werden –, entsteht ein potentieller Raum (Winnicott), der die Integration unliebsamer Selbstanteile ermöglicht.<sup>60</sup> Dieser Aspekt ist auch von großer Relevanz für die pädagogische Arbeit im STK, wie später noch deutlich werden wird.

Rauchfleisch (1991: 113, 1999: 82f., 2000: 385, 2002: 138) führt als einen weiteren Aspekt der Über-Ich-Störung bei dissozialen Menschen deren überhöhtes Ich-Ideal – als Teil eines pathologischen Größen-Selbst (Kernberg 1978 [1975], 1988b [1984]) – an, dessen hochgesteckte Ziele nicht erreichbar sind und ein Versagen zwangsläufig vorprogrammieren. Etwaige Allmachts- und Größenphantasien<sup>61</sup> erfahren dann einen abrupten Wechsel hin zu Gefühlen der Insuffizienz und Ohnmacht. Dieses spaltungsbedingte Phänomen in Verbindung mit einer hohen Vulnerabilität und Affektinstabilität ist Ausdruck der auf einer narzißtischen Fehlentwicklung beruhenden Selbstwertstörung dissozialer Menschen. Diese steht nach Rauchfleisch (1999: 83) in logischer Verbindung zum „antisozialen Akt“:

---

<sup>58</sup> Erläuterungen zur Projektion und projektiven Identifizierung finden sich u.a. bei Lohmer (2000: 77) und Jansen (1990: 30f.); einen vertiefenden Einblick liefern Mertens (1998: 181-185), Kernberg (1989 [1987]) und Reich (2002) – letzterer nur hinsichtlich der projektiven Identifizierung.

<sup>59</sup> Ein hierfür typisches Beispiel, das sehr anschaulich von den Gruppenleitern F (344-351) und G (678-682) beschrieben wird, stellt die „Was guckst du“-Situation dar, bei welcher der andere mit den eigenen provozierenden Blicken tatsächlich zum „Gucken“ und so zum Eingehen eines (oft für beide Beteiligten willkommenen) Konflikts gebracht wird: „Also derjenige, der dieses „Was guckst du?“ ... [~ äußert], der läßt sich ja nur um so gerne provozieren, damit er dann 'ne Handhabe hat, sich zu verteidigen“ (F:349-351).

<sup>60</sup> Dies ist auch Untersuchungsgegenstand der Objektbeziehungspsychologie, die bezüglich des wiederholten Inszenierens von bestimmten Objektbeziehungen (so z.B. aggressiv-destruktiver Couleur) mit Pine (1990 [1988]: 239) folgender Fragestellung nachgeht: „Wiederholen diese Verhaltensweisen frühere Erfahrungen mit den Eltern und dienen sie dazu, diese alten Beziehungen aufrechtzuerhalten? Oder sind sie Bemühungen, alte traumatische Beziehungen zu bewältigen [Hervorh. A.L.], indem sie aktiv mit anderen wiederholt werden?“ Vergleiche hierzu auch Dasers (1991, 2002) Theorie der Integration im Gegensatz zu Königs (1982) Theorie der Familiarität.

<sup>61</sup> So auch der unter delinquenten Jugendlichen verbreitete (und aus einer tiefen Insuffizienz oder Perspektivlosigkeit resultierende) Traum vom „Gangstertum“ (F:41): „Es gibt einige, die sich [...] dann hier auch so präsentieren als die kleinen Gangster, die mit ihren illegalen Geschichten [...] viel Geld [...] verdienen [...] und für sich auch die Perspektive haben: „Irgendwann machen wir mal das [große] Ding, was uns satt macht“ (F:46-51).



Selbstanklagen und -entwertungen sind mitunter von einer solchen Heftigkeit, daß dem dissozialen Menschen ein Auflehnen dagegen nur noch durch die Delinquenz möglich zu sein scheint. Im antisozialen Akt hofft er dann, das nach außen projizierte Ich-Ideal abschütteln und sich für die ihm angetane Qual rächen zu können. Es ist allerdings verhängnisvoll, daß sich durch ein derartiges Verhalten sein negatives Selbstbild nur weiter verstärkt und die Diskrepanz zwischen Ich und Ich-Ideal-Forderung noch mehr vergrößert.

Auch die Gestaltung der Beziehungen dieser Menschen ist durch die narzißtische Störung geprägt. Beziehungspartner sind i.d.R. nur brauchbar, wenn sie der eigenen narzißtischen Bedürfnisbefriedigung dienlich sind<sup>62</sup>, d.h. sie sind „insofern von Bedeutung, als sie ihnen Befriedigung ihrer Wünsche nach Anerkennung und Geltung garantieren und als idealisierte Menschen zur Aufwertung der eigenen, sich insuffizient fühlenden Person benutzt werden können“ (Rauchfleisch 2000: 386; vgl. auch 1999: 48)<sup>63</sup>. Erfüllen Beziehungspartner diese Funktion nicht mehr, werden sie uninteressant, während die anfängliche Idealisierung dann oft in eine enttäuschungsbedingte, haßerfüllte Verachtung umschlägt, was wiederum Ausdruck der oben beschriebenen pathologischen Spaltung ist. Nach psychoanalytischer Lehrmeinung besitzen diese *funktionalen* Beziehungen keinen objektalen Charakter, das heißt, der Beziehungspartner wird weder in seiner Ganzheit noch als ein eigenständiges, abgegrenztes Objekt oder Individuum wahrgenommen, man spricht daher auch von Partialobjektbeziehungen (die meist entweder stark idealisiert oder aber aggressiv besetzt sind)<sup>64</sup> im Gegensatz zu Ganzobjektbeziehungen.

Ferner weisen dissoziale Menschen massive soziale Beeinträchtigungen auf, die oftmals auf fehlende oder nur unzureichend ausgebildete soziale Kompetenzen zurückgeführt werden können. Dies sind Probleme in der Schul- und Berufsausbildung, Konflikte mit dem Arbeitgeber oder Beziehungspartner, Wohnungsprobleme, finanzielle Verschuldung und allgemein Schwierigkeiten hinsichtlich sozialer Anpassung. Diese Menschen seien einfach, so formuliert Herr E (304-307) lakonisch, „den Forderungen des Alltags [...] nicht gewachsen“.

Für die Klienten in den sozialen Trainingskursen (ob mit Borderline- oder dissozialen Persönlichkeitszügen oder -störungen) können zusammenfassend folgende Störungsmerkmale festgestellt werden: schwerwiegende Beziehungsstörungen, ein erhöhtes Aggressionspotential,

---

<sup>62</sup> Diese Eigenschaft ähnelt ein wenig der narzißtischen Persönlichkeit, die Kernberg ebenfalls auf einem Borderline-Strukturniveau ansiedelt und die – nach ihm – über den malignen Narzißmus eine direkte Verbindung zur dissozialen Persönlichkeit aufweist (Kernberg 2000a: 51, Abb. 1). „Die echte narzißtische Persönlichkeit, als spezifische Charakterstörung um ein pathologisches Größen-Selbst zentriert, zeichnet sich bei oberflächlich sozialem Funktionieren durch extreme Selbst-Bezogenheit, übermäßiges Bedürfnis nach Bewundertwerden, inflationäres Selbstkonzept und gleichzeitig Minderwertigkeitsgefühle, emotionale Flachheit, mangelnde Empathie, Neid, Mißtrauen, Entwertung und parasitäre Ausbeutung anderer aus“ (Wahl 2002: 476).

<sup>63</sup> Rauchfleisch (2000) weist darauf hin, daß seine Ausführungen zu Borderline und zur Beziehungsgestaltung dieser Menschen nicht im wertenden Sinne zu verstehen sind und daß man diese Menschen für ihr ausbeuterisch anmutendes Beziehungsverhalten nicht pauschal aburteilen dürfe, denn man müsse sich letztlich „darüber klar sein, daß die hier dargestellten Menschen aufgrund ihrer Lebenserfahrungen keinen anderen Beziehungsstil kennengelernt haben und deshalb auch keine Möglichkeit besitzen, eine andersartige Beziehung zu pflegen“ (ebd.: 384). Mir persönlich fällt es schwer, von „ausbeuterischen“ Beziehungen zu sprechen, wie dies in der Literatur oft der Fall ist, da solche Bezeichnungen immer in der Gefahr stehen, dissoziale Menschen abzuwerten. Ich ziehe es deshalb vor, von funktionalen Beziehungen zu reden.

<sup>64</sup> vgl. auch das 2. diagnostische Kriterium für eine Borderline-Persönlichkeitsstörung nach DSM-IV (301.83) auf Seite 9 in diesem Kapitel in Verbindung mit der Fußnote 13

unzureichend ausgebildete Ich-Funktionen<sup>65</sup> einhergehend mit fehlenden oder defizitären sozialen (wie sozial-kognitiven) Kompetenzen, Abwehrmechanismen auf einem primitivem Funktionsniveau, die auf Prozessen der Spaltung gründen, eine Selbstwertstörung, die durch einen Mangel an verlässlichen inneren Objekten eine fehlende oder nur brüchige Kohäsion des Selbst aufweist<sup>66</sup> und die – im Widerstreit zwischen Macht und Ohnmacht – der Grund für manipulatives Verhalten und konfliktreiches Agieren ist. Diese Selbstwertstörung äußert sich nicht zuletzt in einem hypertrophen Ich-Ideal, welches zwangsläufig für zahlreiche Enttäuschungen und Insuffizienzerlebnisse sorgt. Wir können, wenn nicht von einer Borderline- oder dissozialen Persönlichkeitsstörung, so doch zumindest von einer Borderline-Organisation der Persönlichkeit im Sinne Kernbergs sprechen.

Die bisher genannten Erklärungsansätze zu delinquentem und dissozialem Verhalten lassen sich auch den vier großen Psychologien der Psychoanalyse (Pine 1990 [1988]) zuordnen, nämlich der Ich-Psychologie, der Triebtheorie, der Selbstpsychologie und der Objektbeziehungstheorie.<sup>67</sup> Diese Reihenfolge in ihren Ansatz übernehmend (unten gekennzeichnet mit a, b, c, d), versucht Streeck-Fischer (1995) einen Teilbereich dissozialen/delinquenten Verhaltens, nämlich die Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen, zu erklären, wobei dieser Erklärungsansatz auch auf andere Formen dekompensierenden Verhaltens zutrifft. Streeck-Fischer (ebd.: 212, Tab. 2) sieht Gewaltbereitschaft

a) als Folge einer mangelnden ich-strukturellen Ausstattung (mangelnde Impulskontrolle, mangelnde Affekt- und Spannungstoleranz, gestörte Realitätswahrnehmung, mangelnder Reizschutz usw.);

b) als Folge nicht neutralisierter oder sublimierter (primärprozeßhafter) Triebabfuhr, da keine Kompromißbildungen zustande kommen;

c) als Folge einer Bedrohung des eigenen Selbst (welches wegen mangelnder Kohäsion eine gewisse Fragilität aufweist);

---

<sup>65</sup> Störungen und Defizite liegen u.a. bei folgenden Ich-Funktionen vor: bei der Affekt- und Impulskontrolle, bei der Realitäts- und Urteilsprüfung, bei der Perspektivenübernahme, beim Antizipationsvermögen; des weiteren ließen sich hier auch eine mangelnde Introspektionsfähigkeit, eine fehlende Ambiguitätstoleranz und eine mangelnde Fähigkeit zum Gratifikationsaufschub anführen. Letzteren Aspekt bringt Schumacher (1990: 43) vor, wenn er von einer verminderten Fähigkeit, „Triebaufschub zu leisten“ spricht, welche sich in einem „Durchschlagen von Sofortbefriedigungen“ äußere.

<sup>66</sup> Diese brüchige Kohäsion wird beispielsweise durch Herrn E zum Ausdruck gebracht, wenn er seinen Klienten Achim als „hoch labil“ (687) und „sehr zerrissen“ (688) beschreibt.

<sup>67</sup> Die vier Psychologien der Psychoanalyse hinsichtlich ihrer Interessenssphären vergleichend, stellt Pine (1990 [1988]: 240) fest:

„Die Triebpsychologie streicht die Zählung, Sozialisation und Gratifikation von Trieben heraus. Die Ich-Psychologie betont die Entwicklung der Abwehr unter Berücksichtigung der inneren Welt, die Anpassung unter Berücksichtigung der äußeren Welt und die Realitätsprüfung unter Berücksichtigung beider. Die Objektbeziehungstheorie konzentriert sich auf die Geschichte unserer wichtigen Beziehungen in uns – was wesentlich ist für unser Menschsein und eine Grundlage für soziales Leben – und sieht die Aufgabe darin, uns von den absoluten Zwängen dieser Beziehungen zu befreien, so daß neue Erfahrungen in Grenzen als wirklich neu und zeitgemäß erlebt werden können. Die Psychologie des Selbst fokussiert auf die verschiedenen Aufgaben, ein differenziertes und ganzheitliches Gefühl des Selbst (beide in Gegensatz und Beziehung zueinander) auszubilden, das Selbst als Mittelpunkt von Initiative und als Eigner des eigenen inneren Lebens zu etablieren und ein anhaltendes Gefühl des subjektiven Wertes zu entwickeln.“

d) als Folge des Dranges nach Reinszenierung früher traumatisierender, aggressiv-destruktiver Beziehungserfahrungen.

#### **2.4.1 Schlußbetrachtung:**

Im Bemühen die Kriterien der ICD-10 und des DSM-IV (hinsichtlich der dissozialen - bzw. der Borderline-Persönlichkeit) durch strukturgegenetische und beziehungs-dynamische Aspekte zu ergänzen, habe ich einen ganzheitlichen Erklärungsansatz gewählt, der nicht nur einen tieferen Einblick in die Problematik und Konflikthaftigkeit der beschriebenen Menschen ermöglicht, sondern auch in der Lage ist, die wenig charmanten Merkmalsbeschreibungen der diagnostischen Kriterien in ein anderes Licht zu rücken, und zwar eines, das diesen Menschen ein humaneres Antlitz verschafft, für mehr Verständnis sorgt und Vorurteile überwinden hilft.

Jugenddelinquenz *kann* mit einer dissozialen - oder einer Borderline-Persönlichkeit zusammenhängen, *muß* aber nicht! Natürlich gibt es auch genügend andere Fälle, in denen die Delinquenz als ein jugendtypisches entwicklungsbedingtes Phänomen (vgl. G:499-522) zu werten ist. Bei Wiederholungstätern im Zusammenhang mit schweren Delikten wie räuberischer Erpressung (G:165, D:358), Vergewaltigung (A:105) und Nötigung zur Prostitution (H:123), schwerer Körperverletzung (D:357f., E:99, 281, H:82f., 120, 224), unerlaubtem Waffenbesitz (H:476-483) etc. läßt sich diese Art der Sichtweise jedoch nicht mehr rechtfertigen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit werde ich mit der Bezeichnung Borderline oder Borderline-Störung offenlassen, ob es sich um eine Borderline-Persönlichkeitsstörung gemäß 301.83 DSM-IV bzw. F60.31 ICD-10, um eine Persönlichkeitsstörung auf einem Borderline-Strukturniveau im Sinne Kernbergs oder nur um borderlinetypische Persönlichkeitszüge (die noch nicht das Ausmaß einer Persönlichkeitsstörung erreicht haben) handelt. Ich werde den Begriff also bedeutungs-offen verwenden, um eine breitere Akzeptanz in Fachkreisen zu erzielen (viele Pädagogen lehnen ja aus ideologischen Gründen die Diagnose einer Persönlichkeitsstörung ab) und um der Gefahr zu entgehen, aufgrund fehlender Hintergrundinformationen falsche Diagnosen auszusprechen.

## 3 Methodischer Teil

### 3.1 Konzeption der Interview-Leitfragen und Erläuterung der Interviewführung

Da der Aufbau des Interviewleitfadens nur in Verbindung mit einer genauen Beschreibung der Datenerhebung verständlich wird, werde ich ein wenig auf die Darstellung der Interviewform (Kap. 3.2) vorgreifen müssen. Die Leitfragen sind so gewählt, daß sie zwangsläufig Narrationen hervorrufen; ich nenne sie daher „erzählgenerierende Fragen“ (vgl. Lamnek 2005: 397, 358). Alle Interviewpartner wurden aufgefordert, über konkrete Fälle aus der Praxis zu berichten. Hinter jeder erzählgenerierenden Frage steht ein gedankliches Raster, welches grobmaschig die verschiedenen Richtungen der möglichen Antworten antizipiert. Diese Raster, die nachstehend für jede Leitfrage skizziert werden, erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie blieben während der Befragung stets ergebnisoffen und wurden im Laufe der Interviews fortwährend ergänzt und weiterentwickelt (und zwar im Rahmen einer wachsenden theoretischen Sensibilität<sup>68</sup>). Die einzelnen Raster boten wichtige Orientierungspunkte während des Interviewverlaufs und halfen dabei, die Befragung besser zu strukturieren. Indem die narrativen Inhalte stetig mit dem Raster abgeglichen wurden, entstand während des Interviews eine Übersicht darüber, was zum Thema bereits gesagt wurde und was nicht. So konnte gezielt nachgehakt werden, wenn wichtige Informationen ausblieben oder eine Fragestellung nicht ausreichend beantwortet wurde. Allerdings war immer auch klar, daß aufschlußreiche Informationen an ganz anderer Stelle im Interview auftauchen konnten, als unmittelbar im Anschluß an die gestellte Frage selbst.

Bei der ersten Leitfrage ging es darum, zu klären, was der einzelne Pädagoge für Vorstellungen davon hat, wie Delinquenz bei Jugendlichen entsteht. Um aber kein blankes Theoriewissen über Delinquenzentstehung abzufragen und dabei womöglich eine Prüfungssituation entstehen zu lassen, habe ich bewußt praxisbezogen gefragt und nach einer veranschaulichenden Falldarstellung gebeten: „Können Sie mir von einem Jugendlichen berichten, bei dem Sie glauben, verstanden zu haben, warum dieser Jugendliche delinquent geworden ist bzw. wieso dieser sich delinquent verhält?“ (vgl. Interviewleitfaden im Anhang II). Das diesbezügliche Raster antizipiert hier mögliche Antwortoptionen wie den Verweis auf negative Erlebnisse in der Kindheit, unzureichende Schulbildung oder geringes Bildungsniveau der Eltern, Unvollständigkeit der Familie, das erlebte Deprivationsniveau, delinquente Modelle und Vorbilder, Gruppendruck durch die eigene Peer und Subkultur oder Etikettierungsprozesse im Zusammenhang mit delinquenter Karrierebildung. Das mögliche Erklärungsspektrum für Delinquenz reicht also von soziologischen, über sozialpsychologische und lerntheoretische Begründungsansätze bis hin zu weniger ätiologischen Positionen wie der Frage nach möglichen Motiven, nämlich „wieso [oder vielmehr *wozu*] sich dieser [der Jugendliche] delinquent verhält [oder *handelt*]“ (siehe Leitfrage oben).

---

<sup>68</sup> Zum Begriff der Theoretischen Sensibilität siehe Glaser/Strauss (1998 [1967]: 54-56), Strauss/Corbin (1996 [1990]: 25-30) sowie Kap. 3.3, Seite 26 in der hier vorliegenden Arbeit.

Bereits die Ergebnisse der ersten Leitfrage lassen Rückschlüsse auf das Veränderungswissen zu. Wenn wir z.B. erfahren, daß ein Pädagoge mit der Schichtselektionshypothese Delinquenz erklärt, dann dürfte die Wahrscheinlichkeit eher gering sein, daß er zur Reduktion von Delinquenz den Aufbau einer Gewissensinstanz bei Jugendlichen als geeignetes Mittel ansieht. Die Ergebnisse der ersten Frage dürfen allerdings nur in Verbindung mit den Ergebnissen der Fragen 2 und 3 des Leitfadens interpretiert werden.

Da nur *eine* narrative Falldarstellung noch lange nicht ausreicht, um auf die Gesamtheit der Modellvorstellungen des Pädagogen hinsichtlich Delinquenzentstehung generalisieren zu können, habe ich wenigstens nach *zwei* Fällen gefragt, mit der Vorgabe, daß sich diese auch in ihrer Problemspezifik von einander unterscheiden mögen. Die Exploration der Entstehungsannahmen konnte so zumindest auf eine breitere Datengrundlage gestellt werden; dies wird aber auch dann erreicht, wenn der Pädagoge an ganz anderer Stelle im Interview, etwa bei der Darstellung eines erfolgreich verlaufenen Falls (Leitfrage 2), auf die Entstehungsgeschichte der jeweiligen Straffälligkeiten zu sprechen kommt.

Mit der zweiten Leitfrage sollten die jeweiligen Zielsetzungen der Pädagogen bei ihrer Arbeit in Erfahrung gebracht werden. Auch hier habe ich *nicht explizite* nach den Zielen gefragt, sondern habe um zwei Falldarstellungen gebeten, einmal um die eines Jugendlichen, bei dem die Maßnahme „erfolgreich verlaufen“ ist, und im Kontrast dazu einen Fall, bei dem der STK nicht zum Erfolg geführt hat. Wenn aus den Narrationen ersichtlich wird, was für den einzelnen Pädagogen Erfolg bzw. Mißerfolg bedeutet, kann auch (un)mittelbar auf die Ziele geschlossen werden. Bei der Vorgabe des Mißerfolgs bat ich darum, keine Abbrecher zu beschreiben, da nur wenig über einen Jugendlichen ausgesagt werden kann, der die Maßnahme nur wenige Male besucht hat, und um zu vermeiden, daß Mißerfolg nur durch den formalen Aspekt des Abbruchs definiert wird. Die zweite Leitfrage sollte ursprünglich noch einen dritten Fall abdecken, bei dem die Maßnahme weder zu einem deutlichen Erfolg noch zu einem klaren Mißerfolg geführt hat, also die Beschreibung eines Jugendlichen, der so dazwischen liegt und dem Gros der Klienten entsprechen dürfte. Diese Nuancierung wurde jedoch nach dem Pretest (erstes Interview) fallengelassen, da die Frage zu konstruiert war und auf Widerstände stieß (vgl. A:131-139). Als sich jedoch nach einigen Interviews herausstellte, daß auch der Begriff „Erfolg“ bei manchen Pädagogen Widerstände hervorrief und auf einer allgemeinen und wenig fallspezifischen Ebene zu Intellektualisierungen darüber führte, was man denn unter Erfolg verstehen dürfe (vgl. B:183-189), entschied ich mich, die Worte „Erfolg“ bzw. „erfolgreich“ durch andere Formulierungen und Umschreibungen zu substituieren. So bat ich beispielsweise darum, mir von einem Jugendlichen zu berichten, „der vom Kurs profitiert hat“ oder „bei dem die Maßnahme zufriedenstellend verlaufen ist“. Oder ich fragte bei einigen Falldarstellungen direkt nach, was der Pädagoge sich denn für den jugendlichen Klienten überlegt hatte, „wo dieser nach Beendigung der Maßnahme stehen könnte“.

Das für die Leitfrage 2 entwickelte Raster, welches während der Durchführung des Interviews im Hintergrund ‚mitschwebte‘, umfaßte folgende potentielle Zielaspekte: Legalbewährung, Delinquenzreduktion, Vermittlung sozialer Kompetenzen, konstruktive Konfliktbewältigung, Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit und Aufbau kognitiver Kompetenzen (wie Per-

spektiven, Antizipationsvermögen etc.), Fähigkeit zur moralischen Urteilsbildung, berufliche Qualifizierung und Arbeitsmarktanbindung. Auch dieses Raster erhob keinen Anspruch auf Vollständigkeit und wurde durch die wachsende theoretische Sensibilität stets weiterentwickelt und ausdifferenziert.

Die dritte Leitfrage ist im Hinblick auf die Exploration des Veränderungswissens sehr zentral. Sollte der Pädagoge nicht schon bei seinen erfolgsbezogenen Falldarstellungen etwas darüber erwähnt haben, wie und wodurch seiner Ansicht nach eine heilsame Veränderung zustande kommt, so setzt spätestens hier die Frage an, *was* denn beim jeweiligen Jugendlichen letztlich zu einem erfolgreichen Verlauf der Maßnahme geführt hat (Leitfrage 3 in bezug auf Erfolg) bzw. *was* für den einzelnen die Gründe dafür waren, daß die Maßnahme dem Jugendlichen nicht geholfen hat (Leitfrage 3 in bezug auf Mißerfolg). Wie man unschwer erkennen kann, ist die dritte mit der zweiten Leitfrage eng verzahnt. Die Frage 3 wurde also nicht erst gestellt, nachdem der gesamte zweite Fragenkomplex abgehandelt war, sondern direkt im Anschluß an die fallspezifische Erfolgs- bzw. Mißerfolgsdarstellung. Die Beantwortung sollte Aufschluß darüber geben, was für den Pädagogen die angenommenen Wirkfaktoren sind und welche Mittel und Methoden er einsetzt, um Veränderung herbeizuführen. Das diesbezügliche Raster umfaßte folgende grobe Orientierungen hinsichtlich möglicher Wirkfaktoren und Veränderungsannahmen: das heilsame Wirken der Gruppe, die positive Beziehungserfahrung, die Vernetzung mit weiteren über die Gruppenarbeit hinausgehenden Angeboten der Jugendhilfe, Veränderungen im sozialen Umfeld des Jugendlichen, Arbeitsmarktanbindung und nicht zuletzt die pädagogische Haltung und das konkrete methodische Vorgehen der Gruppenleiter.

Von der Frage nach dem Führungsstil (4. Leitfrage) versprach ich mir mehr Aufschluß über die letztgenannten Punkte, das methodische Vorgehen der Leiter und deren pädagogische Haltung. Ich habe darauf geachtet, daß die in meinem Raster enthaltenen Begrifflichkeiten wie ‚Laisser-faire‘ oder autoritärer - und kooperativer Führungsstil nicht direkt genannt, sondern durch folgende Frage umschrieben wurden: „Es gibt ja bezüglich der Leitungstechnik verschiedene Typen: den einen, der sich stärker einbringt, vielleicht ein bißchen dominanter auftritt und eine klare Struktur vorgibt, und den anderen, der eher die Gruppe gewähren läßt und mehr aus dem Hintergrund heraus agiert. Wo würden Sie sich da verorten?“ Es stellte sich jedoch heraus, daß die Frage keine längeren Narrationen generieren konnte und eher zu knappen skalierenden Formulierungen einlud, wie „ich würde mich eher dort sehen“. Daher wurde die Frage durch eine weitere ergänzt. Ich bezog nun die Leitungstechnik auf den Umgang mit Konflikten in der Gruppe und formulierte eine offenere Fragestellung: „Stellen Sie sich eine Situation vor, bei der die Jugendlichen bestimmte Vereinbarungen, die Sie zuvor mit der Gruppe getroffen haben, nicht einhalten wollen. Wie gehen Sie dann damit um?“ (Leitfrage 5). Die Frage erwies sich als geeignete Kontrollfrage hinsichtlich dessen, was vom einzelnen Leiter zuvor über die Arbeit am Rahmen (vgl. Kap. 4.2.3.1) gesagt wurde. Bei den Antworten fällt jedoch auf, daß alle vorgeben, an den getroffenen Vereinbarungen und Regeln festzuhalten. Solcherart Beteuerungen können aber auch einem strengen Ich-Ideal verpflichtet sein und müssen noch lange nicht der Alltagspraxis entsprechen. Hier zeigt sich der Vorteil fallspezifi-

scher Narrationen (wie in Frage 1 bis 3) gegenüber eher allgemein gehaltenen Fragen, da bei ersteren dem einzelnen kaum Gelegenheit geboten wird, sich etwas vorzumachen.

Nachstehend folgt die Erläuterung der weiteren Fragen, die nach einer umfassenden Auswertung der ersten sechs Interviews für die letzte Erhebungsphase (Interview G und H) entwickelt wurden. Bei diesen handelt es sich weniger um eigentliche Leitfragen als vielmehr um die beschriebenen Sachverhalte ergänzende und vertiefende Fragen. Da bei der Zwischenauswertung auffiel, daß in den Falldarstellungen Erfolg und Mißerfolg häufig auf äußere Umstände zurückgeführt wurden und dementsprechend wenig an Information über Veränderungswissen und methodenbasierte Wirkfaktoren zutage trat, brauchte ich noch ein paar effizientere Fragen, um implizites Veränderungswissen explizit werden zu lassen. So wollte ich z.B. wissen, inwieweit sich das Training überhaupt auf Situationen außerhalb des Kurses auswirkt bzw. was denn zu einem erfolgreichen Transfer des im Kurs Erlernten beiträgt (G:720-725, H:662-668). Eine weitere Frage, die sehr offen formuliert war, lautete in etwa wie folgt: „Die Jugendlichen sind ja zunächst voller Protest und Ablehnung. Wie machen Sie das, die Jugendlichen zu aktivieren und zu mobilisieren, hier im Kurs mitzuarbeiten, bzw. ein Interesse zu entwickeln für das, was hier passiert?“ (G:854-858, H:732-737). Auch hierüber gelang es, einige grundsätzliche methodische Überlegungen der Pädagogen abzurufen, die u.a. wertvolle Informationen über die pädagogische Haltung und die Arbeit am Rahmen hervorbrachten. Die letztgenannten Aspekte konnten auch durch die abschließende Frage erfaßt werden, inwieweit sich persönliche Einstellungen in bezug auf die Gruppenarbeit, und die berufliche Tätigkeit im allgemeinen, über die Zeit hinweg verändert haben.

Auch habe ich für die letzten beiden Interviews einen sanfteren Einstieg gewählt mit der Frage, wie denn der Ablauf der Gruppensitzungen vonstatten geht. Während die Pädagogen Gelegenheit hatten, sich erst einmal ‚warmzureden‘, erhielt ich im Gegenzug einen guten Einblick in das Kursangebot und das jeweilige Methodenrepertoire der Pädagogen. Auch lieferte die Beantwortung der Frage wichtige Hinweise zur Arbeit am Rahmen.

### **3.2 Einordnung der Interviewmethode – Orientierung am episodischen Interview**

Die von mir gewählte Interviewmethode orientiert sich am episodischen Interview von Flick (1996: 147-165, 2004: 158-167), ein teilstandardisiertes Verfahren, das die Vorteile der leitfadenorientierten Interviews mit denen des narrativen Interviews verbindet und auf die Erfassung von zwei unterschiedlich gearteten Wissensbeständen abzielt:

Ausgangspunkt für das episodische Interview [...] ist die Annahme, dass Erfahrungen der Subjekte hinsichtlich eines bestimmten Gegenstandsbereichs in Form narrativ-episodischen Wissens und in Form semantischen Wissens abgespeichert und erinnert werden. Während die erste Form erfahrungsnah sowie bezogen auf konkrete Situationen und Umstände organisiert ist, enthält die zweite Form des Wissens davon abstrahierte, verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge. Im ersten Fall stellt der Ablauf der Situation in ihrem Kontext die zentrale Einheit dar, um die herum Wissen organisiert ist. Im zweiten Fall sind Begriffe und ihre Beziehungen untereinander die zentralen Einheiten [...]. (Flick 2004: 158)

Diese Interviewform setzt auf die narrative Kompetenz des Befragten, indem dieser zu gegenstandsbezogenen Darstellungen in Form von Erzählungen aufgefordert wird, aus denen später implizite Wissensbestände (wie u.a. Handlungs- und Veränderungswissen) extrahiert werden. Die erinnerten Episoden eröffnen nicht zuletzt durch die Zugzwänge des Erzählens „einen umfassenderen und in sich strukturierten Zugang zur Erfahrungswelt des Interviewpartners“ (Flick 2004: 146), wobei „Gedanken und Erinnerungen preis[gegeben werden], die sie [die Befragten] auf direkte Fragen nicht äußern können oder wollen“ (Hopf 2000: 357). Diese Zugzwänge, die nachstehend von Flick für das narrative Interview beschrieben werden, gelten in abgeschwächter Form auch für die Narrationen des episodischen Interviews:

Diese Zwänge sind der *Gestalterschließungs-*, der *Kondensierungs-* und der *Detaillierungszwang*. Der erste Zwang führt dazu, daß der Erzähler eine einmal begonnene Erzählung zu Ende bringt. Der zweite bewirkt, dass nur das für das Verständnis des Ablaufs Notwendige in der Darstellung enthalten ist und schon aus Gründen der begrenzten Zeit so verdichtet wird, dass der Zuhörer sie verstehen und nachvollziehen kann. Der Detaillierungszwang hat zur Folge, dass zum Verständnis notwendige Hintergrundinformationen und Zusammenhänge mitgeliefert werden. (Flick 2004: 150)

Das Handlungs- und Veränderungswissen der Pädagogen zeigt sich aber auch in der von Flick beschriebenen Form des semantischen Wissens (s.o.). Um dieses zu eruieren, werden bei Flick die Interviewpartner gezielt nach subjektiven Definitionen und abstrakten Zusammenhängen befragt (ebd.: 161). Auch in meinen Interviews finden sich gelegentlich Fragen nach abstrakten Zusammenhängen, so z.B. die Frage wie der Lerntransfer realisiert wird; sie sind jedoch nur ergänzender bzw. vertiefender Natur und somit von untergeordneter Bedeutung. Die semantischen Anteile des Wissens, also von konkreten Erfahrungen abgeleitete „verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge“ (s.o.) wurden in Verbindung mit den erinnerten Episoden von den Befragten oftmals ganz von alleine mitgeliefert, also ohne daß man nach ihnen hätte fragen müssen (wie beispielsweise im Falle des Herrn B, der darüber reflektiert, wie sich der Begriff Erfolg in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen wohl definieren ließe).

Indem die Befragten sich mit ihren persönlichen Relevanzsystemen strukturierend in das Interview einbringen konnten und ihnen zudem glaubhaft vermittelt wurde, daß sie für den Interviewer Expertenstatus haben, gelang es in allen Fällen eine offene und vertrauliche Atmosphäre herzustellen.

### **3.3 Erläuterung der Datenauswertung – die Methode der Grounded Theory**

Die Grounded Theory ist ein innerhalb der qualitativen Sozialforschung häufig angewandtes Verfahren zur Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung, welches in den frühen 60er Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss im Rahmen der Feldforschung entwickelt wurde. Grounded Theory läßt sich mit (forschungs)gegenstandsverankerter Theoriebildung übersetzen, wobei letztere auf Konzepten<sup>69</sup> und Hypothesen gründet, die aus dem erhobenen Da-

---

<sup>69</sup> Der Begriff Konzept wird in der Grounded Theory vielfach als Überbegriff für Kodes und Kategorien verwendet.



tenmaterial entwickelt und so „in direkter Bezugnahme auf die soziale Realität“ (Lamnek 1993: 112) gewonnen werden, was wiederum eine exakte Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene gewährleistet. Eben diese Gegenstandsangemessenheit verfolgt einen forschungspolitischen Anspruch und hatte seiner Zeit programmatischen Charakter, wenden sich Glaser und Strauss doch gegen die methodologische Vorherrschaft des logisch-deduktiven Paradigmas innerhalb der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung der 50er und 60er Jahre, bei welchem vor Begehung des Forschungsfeldes Theorien aus apriorischen Annahmen deduktiv abgeleitet und anschließend an den Daten überprüft werden und die eigentliche Theoriegenerierung – nach Ansicht der Autoren die genuine Aufgabe qualitativer Forschung – vernachlässigt wird. „Legt man den Nachdruck [...] auf Theorieverifizierung, ist man auf die Entdeckung von Neuigkeiten gar nicht gefaßt; alternative Perspektiven werden regelrecht unterdrückt“, so die Autoren der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998: 49f.). Auch müsse der Forscher sein „Ansinnen, «runde Daten» in «eckige Kategorien» zu zwingen, d.h. eine tentative Beziehung zwischen Daten und Kategorien herzustellen, aufwendig und weitschweifig begründen“ (ebd.: 46f.). Die Grounded Theory richtet sich darüber hinaus gegen die Vorstellung, daß qualitative Forschung lediglich „als präliminarische, explorative, das Feld nur erst erschließende Arbeit“ (ebd.: 24) einzustufen sei, deren Aufgabe im wesentlichen darin bestehe, „die quantitative Forschung mit einer Reihe von substantiellen Kategorien und Hypothesen zu beliefern“ (ebd.).

Bevor ich genauer auf den Prozeß der Datenanalyse und die verschiedenen Kodierverfahren eingehe, sollen im folgenden die wesentlichen Charakteristika und Prinzipien der Grounded Theory skizziert werden. Das **Prinzip der Offenheit** bei der Datenerhebung und -auswertung verlangt vom Forscher, möglichst unvoreingenommen zu sein, d.h. „ohne feste Kategorien oder Hypothesen an das Untersuchungsfeld heran[zu]gehen“ (Lamnek 2005: 106): „Es ist eine wirksame und sinnvolle Strategie“, so Glaser und Strauss (1998: 47),

die Literatur über Theorie und Tatbestände des untersuchten Feldes zunächst buchstäblich zu ignorieren, um sicherzustellen, daß das Hervortreten von Kategorien nicht durch [...] Konzepte [fremder Theorien] kontaminiert wird. Ähnlichkeiten und Konvergenzen mit der Literatur können später, nachdem der analytische Kern von Kategorien aufgetaucht ist, immer noch festgestellt werden.

Bei genügender Offenheit „emergierten“ die zur Theoriebildung nötigen Konzepte und Hypothesen „wie von selbst“ (ebd.: 49). Allerdings wurde der von Glaser und Strauss anfangs vertretene „Tabula rasa“-Ansatz, nach dem der Forscher sein gesamtes theoretisches Vorwissen zu suspendieren habe, in ihren späteren Schriften relativiert und durch das Konzept der theoretischen Sensibilität ersetzt, bei welchem das Theoriewissen und die Vorbildung des Forschers in den Analyseprozeß gewinnbringend einbezogen wird:

Theoretische Sensibilität stellt [...] die Fähigkeit des Forschers dar, über empirisch gegebenes Material *in theoretischen Begriffen* zu reflektieren, eine Fähigkeit, die eine grundlegende Bedingung für die Konstruktion empirisch begründeter Hypothesen und Kategorien darstellt. [...] Glaser und Strauss optieren also in einer bestimmten Weise nicht für die voraussetzungslose Analyse des Datenmaterials; Sozialforscher müssen ihrer Vorstellung nach in jedem Fall vor dem Kontakt mit dem empirischen Feld über theoretisch sinnvolle Konzepte zur Ordnung ihres Datenmaterials verfügen. Das vermeintliche tabula rasa Konzept, welches sie an zahlreichen Stellen in ihrer Monographie vertreten, wird deshalb mehrfach relativiert [...]. (Kelle 1994: 305)

Ein weiterer integraler Bestandteil der Theoriebildung ist die **komparative Analyse**, also die Vergleichsbildung durch das Einbeziehen mehrerer unterschiedlicher Fälle oder ganzer Vergleichsgruppen. Auf diese Weise können zum einen die durch den Analyseprozeß entstandenen Kategorien spezifiziert, d.h. in ihren konstitutiven Aspekten und Eigenschaften detailliert ausgearbeitet werden, zum anderen vorläufig formulierte Hypothesen an einem größeren Datenbestand auf ihre Glaubwürdigkeit und Plausibilität hin überprüft werden. Unterschiede in den vergleichsbezogenen Daten können sowohl minimiert als auch maximiert werden:

Die *Minimierung* von Unterschieden erhöht die Wahrscheinlichkeit ähnliche Daten zu einer bestimmten Kategorie zu finden und dadurch die theoretische Relevanz der bereits gefundenen Merkmale zu bestätigen. [...] Durch die *Maximierung* von Unterschieden wird dahingegen die Wahrscheinlichkeit erhöht, Variationen im Datenmaterial zu erzeugen. Werden hierbei Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Untersuchungseinheiten gefunden, so bildet dies die Grundlage für die Formulierung jener Kategorien und Hypothesen, die den größten Allgemeinheitsgrad innerhalb der entstehenden Theorie besitzen. Führt die Methode der Maximierung zur Entdeckung von Unterschieden, so können hieran die verschiedenen Merkmale der Kategorie theoretisch entwickelt werden. (ebd.: 298)

Die entstehende Theorie gewinnt durch die komparative Analyse nicht nur an innerer Konsistenz und Dichte<sup>70</sup>, d.h. sie wird integrierter und weist einen hohen empirischen Gehalt auf, die Vergleichsbildung führt auch zur „Formulierung empirischer Verallgemeinerungen“ (Glaser/Strauss 1998: 34), also zu Generalisierungen, die dabei helfen, „die Theorie zu verbreitern, d.h. ihre Anwendbarkeit zu erhöhen und ihre Aussagekraft zu verbessern“ (ebd.).<sup>71</sup> Auch Vergleiche auf gedankenexperimenteller Basis – z.B. die sog. „Flip-Flop-Technik“ bei Strauss/Corbin (1996 [1990]: 64-66) – liefern komparative Daten, die „zur weiteren Aufklärung der Dimensionen und Inhalte einer Kategorie“ (Flick 2004: 265) führen und mit deren Hilfe neue „Bedeutungshorizonte erschlossen und [...] die Konzept- und Theoriebildung vorangetrieben“ (Hildenbrand 2000: 39) wird. Die während der Datenanalyse entstandenen Vergleiche, Konzepte und Hypothesen leiten schließlich den weiteren Prozeß der Datensammlung, das sog. **theoretische Sampling**, an, wobei nur solche Daten erhoben werden, die von theoretischer Relevanz sind, d.h. die für die Bestätigung oder aber Differenzierung der vorläufig entwickelten Kategorien der Grounded Theory von Bedeutung sind: „Die Zielsetzung des theoretischen Samplings ist es, Ereignisse, Vorkommnisse usw. auszuwählen, die Indikatoren für Kategorien, ihre Eigenschaften und Dimensionen sind, so daß Sie die Kategorien entwickeln und konzeptuell in Beziehung setzen können“ (Strauss/Corbin 1996 [1990]: 149). Der Vorgang des Sampelns von theoretisch relevanten Daten muß jedoch nicht immer gleich die Erhebung neuer Daten bedeuten, sondern kann sich auch auf bereits erhobene, aber noch nicht (genügend) ausgewertete Daten beziehen, wie beispielsweise Textsegmente eines Interviews, die anfänglich wenig beachtet wurden, später im Lichte spezifischer Konzepte und Hypothe-

---

<sup>70</sup> „Wenn man mit der Methode des ständigen Vergleichens arbeitet, ist es wahrscheinlich, zu einer komplexen, mit den Daten übereinstimmenden Theorie zu gelangen, weil die ständigen Vergleiche den Forscher dazu zwingen, die Diversität der Daten zu beachten.“ (Glaser/Strauss 1998: 120)

<sup>71</sup> Diese angestrebte Verbreiterung der Grounded Theory kann bis zur Formulierung einer *formalen Theorie* führen, die einen hohen Allgemeinheitsgrad aufweist und deren Hypothesen in ihrem Geltungsanspruch universell sind, also keiner raum-zeitlichen Beschränkung mehr unterliegen. Formale Theorien gehen aus der vergleichenden Analyse der Ergebnisse materialer, also auf einen konkret-anschaulichen Gegenstandsbereich bezogener, Theorien hervor.

sen jedoch (neue) Bedeutung erlangen.<sup>72</sup> Das Sampling wird bei abnehmendem Grenznutzen beendet, nämlich dann, wenn die entwickelten Kategorien in ihren Eigenschaften genügend ausgearbeitet und theoretisch gesättigt sind und zusätzliche Datenerhebungen die Theorieentwicklung nicht mehr voranbringen.

Im folgenden sollen nun die drei für die Grounded Theory grundlegenden Verfahren der Datenkodierung, die auch in dieser Arbeit zur Theoriebildung angewandt wurden, erläutert werden. „Kodieren stellt die Vorgehensweise dar, durch die die Daten aufgebrochen werden, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt werden. Es ist der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (ebd.: 39). Beim Vorgang des **offenen Kodierens** werden erstmals wichtige in den Daten enthaltene Phänomene identifiziert und benannt, indem ihnen Bezeichnungen, sog. Codes, zugewiesen werden<sup>73</sup>, wobei letztere in einem zweiten Analyseschritt zu Konzepten und Kategorien verdichtet werden. „Konzepte haben anfangs immer vorläufigen Charakter und werden im Fortgang der Auswertungen immer differenzierter, zahlreicher und abstrakter. Differenzierte Konzepte werden *Kategorien* genannt“ (Böhm 2000: 477). Um die so entstandenen Kategorien weiter zu spezifizieren, werden deren Eigenschaften und Merkmale bestimmt und anschließend dimensionalisiert, d.h. entweder auf einem Kontinuum angeordnet oder aber die Eigenschaften erhalten dichotome oder diskrete Ausprägungen. „Die Dimensionalisierung dient der Festlegung von Kriterien für die Suche nach Unterschieden und Ähnlichkeiten und bildet damit die Voraussetzung für eine sinnvolle Anwendung der *Methode des permanenten Vergleichs*“ (Kelle 1994: 344). So schafft der Vorgang des Dimensionalisierens vor allem die Grundlage zur Bestimmung theoretisch und logisch möglicher Merkmalskombinationen, die, wenn sie durch die Daten bestätigt werden, wiederkehrende Muster oder Typologien in den Daten identifizieren. Weitere analytische Verfahren, mit denen die Daten beim offenen Kodieren aufgebrochen werden, sind zum einen erkenntnisgenerierende Fragen (Strauss/Corbin 1996 [1990]: 41), sog. W-Fragen<sup>74</sup>, die an den Text oder die Daten gestellt werden, und zum anderen die minutiöse oder mikroskopische Untersuchung (Strauss 1994: 61) „besonders aufschlußreiche[r] oder auch besonders unklare[r] [Text]Passagen“ (Flick 2004: 261), bei denen die Aussagen der Befragten Zeile für Zeile „in ihre Sinneinheiten (einzelne Worte, kurze Wortfolgen) zergliedert“ (ebd.: 259) werden, um so deren mögliche Bedeutung klären zu können, ein „expandierendes Verfahren“ (Böhm 2000: 478) letztlich, bei dem „beträchtliche Mengen Interpretationstext“ (ebd.) produziert werden. Letztere werden wie auch grundsätzlich alle Eingebungen des Forschers während der Daten-

---

<sup>72</sup> Theoretical Sampling in der hier vorgelegten Arbeit kann weitestgehend in diesem Sinne verstanden werden, zeigt sich aber auch im Prozeß der Datenerhebung, wenn im Zuge der gewachsenen theoretischen Sensibilität Fragestellungen überarbeitet oder zur Erfassung bestimmter Sachverhalte gänzlich neu konzipiert wurden.

<sup>73</sup> „Die Kodierung sollte anfangs *nahe an den Daten* organisiert sein, d.h. der Untersucher sollte abstrakte wissenschaftsspezifische Kodierungen vermeiden“ (Wiedemann 1995: 443).

<sup>74</sup> Böhm (2000: 477f.) formuliert diese wie folgt: „**Was?** Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen? – **Wer?** Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie? – **Wie?** Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen (oder nicht angesprochen)? – **Wann?** Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark? – **Warum?** Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen? – **Wozu?** In welcher Absicht, zu welchem Zweck? – **Womit?** Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden zum Erreichen des Ziels verwendet?“ (Hervorhebungen A.L.; vgl. auch Strauss/Corbin 1996 [1990]: 58-60)

analyse in Form von Memorandien (sog. Memos) festgehalten („stop and memo“ Glaser 1978), wobei diese im weiteren Verlauf der Analyse immer wieder überarbeitet werden und dabei dem Forscher zur Überprüfung der von ihm entwickelten Kategorien und Hypothesen dienen.

Während des **axialen Kodierens** werden einzelne Kategorien stärker fokussiert und ausgearbeitet, wobei deren spezifische Elemente, Eigenschaften und Dimensionen um die „Achse“ der jeweiligen Kategorie gruppiert werden, bis daß allmählich ein dichtes Beziehungsnetz entsteht. „Die Achsenkategorie wird in ihren zeitlichen und räumlichen Beziehungen, Ursache-Wirkungs-Beziehungen, Mittel-Zweck-Beziehungen, argumentativen, motivationalen Zusammenhängen ausgearbeitet“ (Böhm 2000: 479). Strauss/Corbin (1996 [1990]) verwenden hierfür ein verallgemeinertes handlungstheoretisches Modell als „epistemologisches Schema“ (S. 76), mit dem kodierte Ereignisse und Phänomene als Glieder einer Kausalkette angeordnet werden, die im wesentlichen aus folgenden Elementen besteht: den Ursachen für das Eintreten des jeweiligen Ereignisses oder Phänomens („ursächliche Bedingungen“), den hiermit verbundenen Handlungs- und Interaktionsstrategien der vom Phänomen betroffenen Menschen, den engen und weiteren Kontextbedingungen, die das anstehende Handeln beeinflussen („intervenierende Bedingungen“) und schließlich den Konsequenzen, die sich aus den konkreten Handlungs- und Interaktionsweisen ergeben. Mit diesem Kodierparadigma wird ein heuristischer Rahmen geschaffen, der es erlaubt, „systematisch über Daten nachzudenken und sie in sehr komplexer Form miteinander in Beziehung zu setzen“ (ebd.: 78), wobei die Anordnung des Kodierschemas, die zwangsläufig zur Hypothesenbildung führt, sich auch zur Abbildung von Mittel-Ziel-Relationen eignet<sup>75</sup>. Den Vorgang, mit dem die aufgestellten Hypothesen beständig an den Daten überprüft werden, beschreiben Strauss/Corbin mit einer steten Pendelbewegung zwischen induktivem und deduktivem Denken: „wir verifizieren induktiv, was wir deduktiv aufgestellt haben“ (ebd.: 90), und weiter oben: „Es ist ein konstantes Wechselspiel zwischen Aufstellen und Überprüfen. Diese Rückwärts- und Vorwärts-Bewegung ist es, die unsere Theorie gegenstandsverankert macht!“ (ebd.: 89). Eine andere Alternative zum Kodierschema von Strauss/Corbin bietet Glasers (1978) Konzept des theoretischen Kodierens, das nicht auf Handlungsabläufe festgelegt ist und bei welchem nach unterschiedlichen Themen geordnete Codes dem Forscher zur Kodierung seiner Daten angeboten werden. Die Codes dieser „Kodierfamilien“ sind entweder formal-logischer oder aber soziologisch-inhaltlicher Natur, d.h. bestehen aus sozialwissenschaftlichen Begriffen. „Glaser bietet damit einen Fundus von heuristischen Konzepten an, die dem Untersucher bei der Entwicklung theoretischer Sensibilität helfen sollen, indem sie ihm die Ordnung des Datenmaterials unter verschiedenen theoretischen Sichtweisen ermöglichen“ (Kelle 1994: 321). Die Festlegung auf einen handlungstheoretischen Rahmen als einzigem heuristischen Bezugspunkt durch das Kodierparadigma von Strauss/Corbin, das im Prinzip nur einer der vielen von Glaser aufgestellten Kodierfamilien entspricht (nämlich der C-Familie: cause, consequence, correlation...), wider-

---

<sup>75</sup> Mittel-Ziel-Relationen formulieren ja die einer Handlung zugrundeliegenden Intentionalität, wobei eben diese auch Untersuchungsgegenstand der Grounded Theory ist.

spricht Glasers Vorstellung von gegenstandsbezogener Theoriebildung, da diese Festlegung seiner Ansicht nach die theoretische Sensibilität des Forschers massiv einengen würde: „Die Entscheidung, welche dieser Kodierfamilien für ein bestimmtes empirisches Phänomen am geeignetsten sei, könne nicht *ex ante* getroffen werden, sondern müsse während der Datenanalyse 'emergieren'“ (Kelle 1994: 338 mit Bezug auf Glaser 1978).<sup>76</sup>

Während beim axialen Kodieren noch mehrere Achsenkategorien bearbeitet werden, bezieht sich das selektive Kodieren nur noch auf *eine* Kern- oder Schlüsselkategorie (zuweilen auch zwei), deren Explikation die Bedeutung der wesentlichen Phänomene in den Daten weitreichend erschließt. Diese Kernkategorie

muß *zentral* sein, d.h. einen Bezug haben zu möglichst vielen anderen Kategorien und deren Eigenschaften und zu mehr Kategorien, als es andere Anwärter auf die Position der Schlüsselkategorie haben. [...] Die Schlüsselkategorie muß *häufig* im Datenmaterial vorkommen. (Präziser: Die Indikatoren für das Phänomen, das in der Schlüsselkategorie erfaßt wird, müssen häufig vorkommen.) (Glaser 1978 zit. n. Strauss 1994: 67)

Alle bislang entwickelten Konzepte und kodierten Phänomene werden unter Verwendung der Bestandteile des Kodierparadigmas zur Kernkategorie in Beziehung gesetzt und so schließlich durch diese integriert. Dabei wird die Kernkategorie wie schon die Achsenkategorien zuvor in ihren Eigenschaften und Dimensionen ausgearbeitet. Hierfür bedarf es ggf. der weiteren gezielten Datenerhebung (theoretical sampling). Konzepte und Kategorien, die in die Theorieformulierung eingehen, sollten zugleich analytisch wie sensibilisierend sein:

Erstens sollten die Konzepte *analytisch* sein – d.h. hinreichend allgemein, um die Charakteristika konkreter Einheiten und nicht die Einheiten selbst zu bezeichnen. Zweitens sollten sie *sensibilisierend*<sup>77</sup> sein – d.h. ein «bedeutsames» Bild erstellen, brauchbare Illustrationen liefern, die Dritte in die Lage versetzen, das Gemeinte auf der Grundlage eigener Erfahrung zu erfassen.<sup>78</sup> Konzepte sowohl analytisch als auch sensibilisierend zu gestalten, hilft dem Leser, die Menschen innerhalb des untersuchten Bereichs als lebendige Menschen wahrzunehmen. Umgekehrt erleichtert ihm diese «Lebhaftigkeit» der Konzepte, die für den Bereich entwickelte Theorie zu erfassen. (Glaser/Strauss 1998: 48)

Die in dieser Arbeit im Kapitel 4 beschriebenen mehrfach erkennbaren Mittel und Ziele der Pädagogen entsprechen den von mir auf axialem Niveau entwickelten Kategorien. Einige von ihnen, und zwar die humanistische Grundhaltung, die konfrontative Methode und die Bemühungen um einen stabilen Arbeitsrahmen wurden über die Form des selektiven Kodierens zu Kernkategorien weiterentwickelt. Die hierbei entstandenen zentralen Hypothesen sind auf die Explikation der für das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung – die Exploration von Veränderungswissen – entscheidenden Mittel-Ziel-Relationen der Pädagogen bezogen. Die Darstel-

---

<sup>76</sup> Glasers Ansatz erwies sich bei meiner Datenauswertung als wertvolle Ergänzung zum Kodierparadigma von Strauss/Corbin, da es zur Exploration impliziter Wissensbestände oftmals weiterer Kodiervarianten oder Kodierfamilien bedurfte, wie z.B. der „Strategiefamilie“ (Strategie, Taktik, Techniken, Mechanismen, Management).

<sup>77</sup> Die Bezeichnung „sensibilisierenden Konzepte“ übernehmen die Autoren von Herbert Blumer (1964), bei dem Anselm Strauss einst Schüler war.

<sup>78</sup> Für diese Bildhaftigkeit eignen sich sog. In-vivo-Codes, die unmittelbar aus den Formulierungen der Akteure des untersuchten Feldes stammen und insofern von Nutzen sind, „als der Forscher den Kode nicht weiter illustrieren muß, um seine Bedeutung zu demonstrieren. [...] Der Leser vergißt sie selten, weil sie in ihrem Ausdruck lebensnah und bunt sind“ (Glaser 1978 zit. n. Strauss 1994: 64). Codes dieser Art finden sich zahlreich in meiner Arbeit.

lung der entwickelten Theorie, also der Konzepte, Kategorien und Hypothesen, erstreckt sich auch auf das Kapitel 5, in welchem die Veränderungsannahmen der Gruppenleiter auf ihre Plausibilität hin untersucht werden, wobei hier die gegenstandsverankerten Konzepte und Kategorien mit denen von psychologischen Theorien vernetzt werden.

### 3.4 Ergänzende Verfahren zur Einzelauswertung der Interviews

Bei den Einzelauswertungen der Interviews, die der vergleichenden Analyse vorausgingen, erwiesen sich die Techniken der Globalanalyse von Legewie (1994) und die der Zirkulären Dekonstruktion von Jaeggi/Faas (1993) bzw. Jaeggi/Faas/Mruck (1998) als hilfreich. Während die Globalanalyse in erster Linie der Gliederung von Texten und gleichzeitig ersten Aufbereitung der Daten für nachfolgende Analyseverfahren dient, handelt es sich bei der Methode des Zirkulären Dekonstruierens um ein an der Grounded Theory angelehntes interpretatives Verfahren zur Theoriebildung, das sich auf die Auswertung von Interviews spezialisiert hat und dessen Analyseprozeß sich in wellenförmigen Bewegungen am Text vollzieht: „In kreativen Gedankenschleifen bewegen wir uns intuitions- und theoriegeleitet um diesen Text herum. Damit „dekonstruieren“ wir zirkulär und rekursiv den Text und setzen ihn anschließend so zusammen, daß implizite Sinngehalte sichtbar werden können“ (Jaeggi/Faas 1993: 143).

Die Texterschließung und Kategorienbildung erfolgt hier mittels einer wiederholt angewandten und dabei zunehmend fokussierter ausfallenden Paraphrase der im Interview vom Befragten vorgebrachten Themen. Durch das schriftliche Ausformulieren dieser Themen entsteht der Zwang zu deren Ordnung und Systematisierung, wobei eine intersubjektiv nachvollziehbare und in sich logische Struktur entsteht. Diese wiederum hilft dabei, Themen zu bündeln und zu verdichten, bis daß aus ihnen zentrale Kategorien entstehen. Jaeggi/Faas/Mruck (1998) beschreiben folgende sechs Schritte für die interviewspezifische Einzelauswertung (die auch für meine Analysen handlungsleitend waren): 1. Formulierung einer prägnanten Überschrift bzw. „eines Mottos“ (S. 7) für jedes Interview, das im Sinne einer Gedächtnisstütze der ersten Zuordnung des Textes zum jeweiligen Interviewpartner dient; 2. eine auf maximal zwei Seiten begrenzte zusammenfassende Nacherzählung der im Interview erhobenen Daten, bei der das „umfangreiche Material gestrafft“ (S. 8) und „die Übersicht erleichtert“ (ebd.) wird; 3. die Erstellung einer Stichwortliste, bei der für besonders relevante Textsegmente „[a]lle auffälligen, gehaltvollen Worte oder Begriffe [...] chronologisch hintereinander aufgelistet“ (S. 9) werden, wobei eine „produktive Anmutungsqualität“ (ebd.) für die weitere Analyse und Kategorienbildung geschaffen wird; 4. Erstellung eines Themenkatalogs, wobei die vom Befragten angesprochenen Themen aus der Stichwortliste extrahiert und unter Oberbegriffe, sog. „Vor-Kategorien“ (S. 10), subsumiert werden; 5. eine Paraphrasierung, bei der auf der Grundlage der gedanklichen Vorstrukturierung im Themenkatalog ein Text erstellt wird, bei dem entweder die Themen gebündelt werden, „sodaß sich Meta-Themen ergeben können“ (S. 12), oder aber eines der Themen fokussiert und ausdifferenziert wird<sup>79</sup>; und 6. die im Rahmen der Einzelauswertung abschließende Formulierung interviewspezifischer Zentralkategorien (S. 13),

---

<sup>79</sup> Eine solche exemplarische Paraphrase befindet sich im Anhang II für das Interview mit Herrn F.

die aus der Integration der vorangegangenen Arbeitsschritte resultieren und in die komparative Analyse (die sich anschließende zweite Auswertungsphase) eingehen.

Auch die Globalauswertung, die „eine breite, übersichtsartige Auswertung von Texten“ (Böhm/Legewie/Muhr 1992: 22) erlaubt, ordnet die „Erfassung der angesprochenen Themen“ (ebd.: 24) an, die in einem Verzeichnis ähnlich der oben beschriebenen Themenliste angelegt werden, wobei besonderer Wert darauf gelegt wird, alle bei dieser Auswertung aufkommenden Einfälle und Eingebungen (Themenbrüche, Widersprüchlichkeiten, sensibilisierende Konzepte etc.) in Memo-Form zu verschriften. Des Weiteren wird jedes Interview einer Bewertung unterzogen hinsichtlich der Kommunikationssituation, der Motivstrukturen der Interviewpartner und der Glaubwürdigkeit der getroffenen Aussagen. Konsequenzen, die sich aus dem Interview für das theoretische Sampling und die Überarbeitung des Leitfadens ergeben, werden abschließend in einem Planungsmemo festgehalten. Ganz zu Beginn der Globalauswertung wird eine Gliederung bzw. eine Art Inhaltsverzeichnis erstellt, das einen gezielten Einstieg in den Text und seine Themen ermöglicht. Für jedes von mir durchgeführte Interview befindet sich eine solche Gliederung im separaten Anhang II dieser Arbeit.

Um die Mittel-Ziel-Relationen der Pädagogen und das mit ihnen verbundene Veränderungswissen ermitteln zu können, wurde von mir bei allen Interviews nicht nur nach Mitteln und Zielen und konkret benannten Wirkfaktoren kodiert, sondern auch nach heuristischen Kategorien wie der eigenen Wirksamkeitserwartung des Pädagogen (also der persönlichen Einschätzung hinsichtlich Einfluß und Handhabe bei der Bearbeitung und Veränderung delinquenter Einstellungen), der Vorstellung davon, wie der Transfer des im Kurs Erlernen in die Alltagswelt der Jugendlichen gewährleistet wird, nach dem Führungsstil und natürlich nach der subjektiven Theorie, wie und wodurch Delinquenz entsteht. Diese vorab festgelegten Kategorien oder Auswertungspunkte bildeten nur ein erstes Gerüst für die weitere Analyse und unterscheiden sich natürlich von denjenigen Kategorien, die, wie oben beschrieben, durch den Prozeß der Grounded Theory aus den Daten emergieren.

## 4 Ergebnisdarstellung der Mittel und Ziele (Auswertung 1)

### 4.1 Die Ziele der Pädagogen

Auch wenn die Ziele des Pädagogen sich in der Regel dort finden lassen, wo explizit auf die Vorstellung von Erfolg eingegangen wird, müssen sie dieser nicht immer entsprechen. So beispielsweise differenziert Herr C in Erfolg und Ziele. Wenn die Jugendlichen „nur ihre Maßnahme erfüll[t]en“, um nicht in den Arrest oder „Knast“ zu müssen, dann sei das ja „schon mal 'n Erfolg“, aber eigentlich habe er doch ganz andere Ziele (vgl. C:1153-1157). Die Ziele stehen oftmals zwischen den Zeilen und lassen sich nur in der Gesamtschau des Interviews ersehen.

Man muß bei Zielen unterscheiden in *ergebnisorientierte Ziele*, die sich auf das Resultat der Trainingsmaßnahme beziehen, und in *prozeßorientierte Ziele*, die auf die Zeit während der Maßnahme gerichtet sind und eine erfolgreiche Gruppenarbeit überhaupt erst möglich machen, wie z.B. den Aufbau einer tragfähigen Beziehung oder eines stabilen Rahmens. Diese letzteren Ziele, die, weil sie mit einem spezifischen methodischen Vorgehen verbunden sind, erst im Kapitel 4.2.3 thematisiert werden, stellen eine unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen der ergebnisorientierten Ziele dar. Letztgenannte lassen sich in folgende fünf übergeordnete Ziele-Kategorien<sup>80</sup> (vgl. tabellarische Synopsen Z1-Z5 im Anhang I) unterteilen, die weiter unten im einzelnen näher erläutert werden: 1. erfolgreiche Legalbewährung (Kap. 4.1.1), 2. Konfliktregulierungskompetenz und verbessertes Sozialverhalten (Kap. 4.1.2), 3. psychische Stabilität und seelische Gesundheit (Kap. 4.1.3), 4. Wachstum und Persönlichkeitsentwicklung (Kap. 4.1.4) und 5. Sicherstellung der (materiellen wie psychosozialen) Grundversorgung (Kap. 4.1.5). Die Ziele-Kategorien schließen sich nicht gegenseitig aus. Sie sind z.T. sogar aufeinander bezogen; so kann beispielsweise eine verbesserte Kompetenz hinsichtlich Konfliktregulierung (Z2) auch zu seelischem Wohlbefinden und einem besseren Selbstwertgefühl (s. unter Z3) führen und stellt gleichzeitig eine wichtige Schlüsselqualifikation zur Arbeitsmarktanbindung dar, was wiederum die Grundversorgung (Z5) des einzelnen sichern hilft. So gesehen verfolgt kaum ein Pädagoge nur *eine* der hier genannten Kategorien von Zielen.

Da in der Regel das Ziel der Legalbewährung die oberste Ziele-Kategorie darstellt, auf welche die anderen Ziele-Kategorien bezogen sind, ließe sich hier bereits, also auf der Ebene der angenommenen Ziele, von Mittel-Ziel-Relationen sprechen: Bestimmte Ziele sind nämlich – insofern sie erreicht werden! – zugleich wirksame Mittel für wieder andere Ziele. Während sich eine solche Hierarchisierung der Ziele auf der Ebene des einzelnen Pädagogen noch abbilden läßt, ist dies in der Gesamtschau der Interviews nicht mehr zu leisten, denn die obersten Ziele des einen sind für den anderen oft nur die Voraussetzungen (und/oder wirksamen Mittel) für gänzlich andere Ziele – und umgekehrt!

---

<sup>80</sup> Die Numerierung und Reihenfolge stellen keine Hierarchisierung nach Häufigkeit oder Priorität dar.



#### 4.1.1 erfolgreiche Legalbewährung (Ziele-Kategorie Z1)

Wenn für die Zielvorstellungen der Pädagogen im STK Resozialisierung und Integration der delinquenten Jugendlichen in die Gesellschaft als ein kleinster gemeinsamer Nenner angenommen werden kann, stellt sich zunächst die Frage, ob der hierfür bedeutsame Aspekt der Legalbewährung angemessene Beachtung findet. Dabei sollte man berücksichtigen, daß das Ziel der Legalbewährung implizit auch dort verfolgt wird, wo ein Pädagoge beabsichtigt, Problembewußtsein bei Jugendlichen aufzubauen oder diese aus ihrer delinquenten Clique herauszulösen.

Straffreiheit wird zwar als ein wichtiger Aspekt in mehreren Interviews konkret genannt, es bleibt oftmals jedoch unklar, ob diese als ein direkt verfolgtes Ziel oder nur als eine zwangsläufige und zugleich lohnende Konsequenz der eigenen Arbeit gesehen wird (vgl. A:153-156, 452-455, 413f.). Ersteres bekunden die Pädagogen D und E. „[D]ie sollen nicht mehr straffällig werden“, heißt es bei Frau D (302f.), und auch Herr E sieht „keine Straftat mehr begehen“ (E:1106) als wichtigen Inhalt der Zielvereinbarung, die mit seinen Klienten zu Beginn der Maßnahme getroffen wird. Derartige Vorgaben werden jedoch fraglich, wenn sie vom Pädagogen durch andere Statements im Interview relativiert werden; so bekundet Frau D an anderer Stelle: „Also ich erwarte eigentlich nicht, wenn die hierherkommen, daß die sofort alles seinlassen mit Straftaten. Und bei vielen gehört das so zum Leben dazu, also da kann ich das nicht erwarten“ (D:502-504). Und Herr E wiederum läßt wissen, daß er nicht „die Hand ins Feuer legen [werde], daß, wenn sie [die Jugendlichen] nach dem Kurs rausgehen, sie nie wieder was machen“ (E:909f.). Wenn aber diese Einschränkungen deutlich machen, daß manchen Pädagogen das Ziel der Legalbewährung nicht wirklich erreichbar erscheint, dann stellt sich die Frage, inwieweit dieses Ziel tatsächlich handlungsleitend ist und sich auf die pädagogische Arbeit auswirkt.

Manche Pädagogen wie Herr G sprechen nicht direkt von Straffreiheit, dafür mehr von einer Reduktion der Delinquenz oder des Problemverhaltens: „wir sind zufrieden, wenn wir wirklich das Gefühl haben, wenn Jugendliche am Ende rausgehen und ihre Straftaten sind wenigstens sehr stark reduziert“ (G:437-439).

Das Ziel der Legalbewährung kann i.d.R. auch dort nachgewiesen werden, wo die Jugendlichen gezielt mit ihrer verübten Straftat konfrontiert werden: „also dieses Redenlernen über die Straftaten [...] und dann Konfrontation mit den Straftaten, und dann Ideenfindung, wie kann man in Zukunft anders Leben ohne Straftaten“ (H:44-48; vgl. auch G:108-122, 191-199; E:70-74, 574-583, 618-624). Indirekt wird auch immer dann das Ziel der Straffreiheit oder Delinquenzreduktion verfolgt, wenn der Pädagoge einen bewußtseinsbildenden Prozeß anstrebt, der zum Aufbau von Problem- oder Unrechtsbewußtsein bei den Jugendlichen führt: „also da kommt richtig Bewußtsein dazu, daß sie [eben] so verfehlt haben, daß das nicht wieder geschehen darf“ (E:597-599, vgl. auch 83-88). Der Klient gelangt dann beispielsweise zu der folgenden „gefestigten Haltung“ (E:690): „Nee, da mach' ich nicht mit, das ist Unrecht. Ich tue da jemandem weh, oder ich tue jemandem schaden damit“ (E:692f.). Dafür ist aber ein gewisses Maß an Einsichtigkeit und Veränderungsbereitschaft vonnöten, was von vielen Pä-

dagogen auch deutlich eingefordert wird: „sie [die Jugendlichen] sollen wenigstens soweit eingestellt sein, daß sie sagen: 'Okay, ich seh' das jetzt als Chance an, ich will das. Ich will mich irgendwo verändern, ich weiß bloß nicht wie'“ (E:57-60, vgl. auch 197-199). Während bei den Pädagogen G und H die einsichtsorientierte Arbeit, welche die Konfrontation der Jugendlichen mit ihren Straftaten vorsieht – auf die Techniken der „Delikthierarchie“ und „Skalierung“ (G:108-122, H:51-59) wird später noch eingegangen –, mit dem ausdrücklichen Ziel der Legalbewährung verknüpft ist (H:47f., G:437-439), sieht dies bei Herrn F anders aus. Auch ihm geht es bei seiner Arbeit um den Aufbau von Problembewußtsein – bzw. darum „ihnen [den Jugendlichen] klarzumachen: 'Das, was du tust, ist nicht ohne Auswirkung auf andere oder auf deine Zukunft'“ (F:261f.) –, allerdings grenzt er sich klar vom Anspruch der Legalbewährung ab. Den Erfolg seiner Arbeit mache er nicht davon abhängig, „daß die Jugendlichen nicht mehr straffällig werden“ (F:253). In dieser Ansicht stimmt er auch mit Herrn B überein, der sich ähnlich äußert (B:203-205). Bei diesen Abgrenzungen zeigt sich jedoch, daß der Gebrauch des Begriffs *Erfolg* problematisch ist und anscheinend ein Druckpotential aufbaut, das bei manchen Pädagogen Abwehrreaktionen hervorruft (bei Herrn B in Form von fachlichen Erörterungen über den Begriff Erfolg, B:183-189).

Erstaunlicherweise wird ein hinsichtlich Legalbewährung bedeutsames Ziel, nämlich den Jugendlichen zur Abkehr von seiner delinquenten Umgebung oder - Peer zu bewegen, kaum benannt, obgleich in den Interviews die Entstehung von Delinquenz häufig auch mit dem subkulturtheoretischen Ansatz erklärt wird. Während man bei den Pädagogen G und H lediglich vermuten mag, daß dieses Ziel in ihren Falldarstellungen indirekt zum Ausdruck kommt (vgl. H:193-199; G:381-389 + 408-410), wird dieses von Herrn E schon deutlicher betont, indem er bezogen auf den Jugendlichen Achim fragt: „Kann er überhaupt noch bestimmte sogenannte Freundschaften aufrechterhalten?“ (E:717f.) und diesem dann ins Gewissen spricht: „ich hab' so das Gefühl, da ist [...] einer, der ist so stark und hat so 'n starken Einfluß auf dich, der zieht dich da immer mit rein. Wieso bemerkst du das nicht?“ (E:720-722 & vgl. E:687-694 bezogen auf Achim; vgl. E:175-183 bezogen auf Ingo). Herr E bleibt jedoch der einzige unter den Interviewten, bei dem das Verfolgen dieses Ziels sehr offensichtlich ist.

#### **4.1.2 Konfliktregulierungskompetenz und adäquates Sozialverhalten (Ziele-Kategorie Z2)**

Ging es im letzten Kapitel um Legalbewährung, so sollen an dieser Stelle die Ziele der Gruppenleiter genannt werden, welche auf die Sozialbewährung ihrer Klienten gerichtet sind. Viele der interviewten Pädagogen führen einen großen Anteil des jugendlichen Problemverhaltens und der Delinquenz auf unzureichende Konfliktlösungsstrategien und –regulierungskompetenzen zurück. Wenn nun aber ein besserer Umgang mit Konflikten erzielt werden kann, der Jugendliche also „Konflikte führen lern[t] auf 'ner anderen Art und Weise, wie er sie bisher geführt hat“ (B:174), dann trägt dies auch maßgeblich zur Verbesserung des Sozialverhaltens bei. Daher werden die Aspekte Sozialverhalten und Konfliktregulierung in diesem Kapitel zusammengefaßt. Die ersten vier der nachstehend beschriebenen Ziele – Grenzen beachten, Toleranz, Reduktion von Rassismen und Kompromißbereitschaft (vgl. Tabelle 2) –

lassen sich mehr auf das allgemeinere Ziel eines verbesserten Sozialverhaltens beziehen, während die Ziele Perspektivenübernahme, Problembewußtsein, Affekttoleranz, Realitäts- und Urteilsprüfung, Wut- und Aggressionsmanagement und Erweiterung des Verhaltensrepertoire eher einen Kompetenzerwerb hinsichtlich des übergreifenden Ziels der Konfliktregulierung darstellen. Prinzipiell aber sind die Grenzen doch eher fließend. Die Art und Weise indessen, wie bestimmte soziale (oder sozialkognitive) Kompetenzen in der Praxis vermittelt werden, ist Gegenstand des Kapitels 4.2 und soll hier in diesem Kapitel nur angedeutet werden, wenn es zum Verständnis der jeweiligen Ziele erforderlich ist.

Manchmal lassen sich Ziele ganz unmittelbar aus dem methodischen Vorgehen ableiten. So möchte man beispielsweise vermuten, daß überall dort, wo Grenzen in der pädagogischen Arbeit konsequent gesetzt werden, es den Pädagogen auch darum geht, ihren Klienten ein Gefühl für Grenzen zu vermitteln, das ihnen dabei hilft, **Grenzen bei anderen Menschen zu beachten und zu respektieren**. Die Annahme dieser engen Mittel-Ziel-Relation<sup>81</sup> kann aber nur für Frau D, und zwar hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit den Zwillingen Peter und Paul, belegt werden:

Und am Anfang war das ... [~ noch ganz anders], also wir haben alles abgeschlossen, das ist auch also so gewesen, also daß die auch hier alles geklaut haben, alles angefaßt haben wie so kleine Kinder, also jede Schublade aufgemacht haben, reingeguckt haben, also da[s] waren überhaupt keine Grenzen so da. Und nach dem Dreivierteljahr war das schon so deutlich: „Bis hierhin könnt ihr gehen, das sind Sachen, die wir hier erlauben, und das sind Sachen, die gehen hier nicht, das machen wir nicht mit.“ Und das war harte Arbeit [...]. (D:135-142 in bezug auf Peter und Paul)

Die zu erlernende Bereitschaft, sich mit anderen Menschen und ihren Meinungen konstruktiv auseinanderzusetzen und für diese auch **Toleranz und Respekt** zu entwickeln, wird als ein implizites Ziel eigentlich nur bei Herrn E deutlich, einmal dort, wo er zwei seiner Klienten beschreibt (Achim und sein Gegenspieler), die lernen, für einander ein gegenseitiges Verständnis aufzubringen (erstes Zitat), und ein anderes Mal durch eine allgemein formulierte Absichtserklärung (zweites Zitat):

Und wir haben sogar erreicht, daß sie dann, als sie runter gingen und aus'm Haus gingen, nicht in unterschiedliche Richtungen gegangen sind, sondern sie sind zum erstenmal zusammen nach Hause gegangen oder nach Hause gefahren. Also das sind eben auch kleine Beobachtungen, die man dann macht, wo man sagt, da ist irgendwas gewachsen, da ist irgendwas entstanden, das Gefühl „Ich versteh' dich jetzt, ich merke, du kannst das nachempfinden, und ich weiß jetzt auch, wie ich mit dir umgehen könnte oder soll“. (E:789-796 in bezug auf Achim)

sie sollen schon so reflektieren: „Warum empfindet er ... [~ ganz anders als ich selbst]? [...] Wieso empfindet der das so und nicht so?“, hat also auch was damit zu tun: „Menschen können auch anders sein als ich, und ich muß das respektieren, wie der denkt, fühlt, handelt.“ (E:1456-1464)

Zum Gebot der gegenseitigen Achtung und Toleranz gehört aber auch eine klare **ablehnende Haltung gegenüber Rassismen und Sexismen**, die durch die Sprache der Jugendlichen tradiert werden. Frau H ist die einzige, die auf die Notwendigkeit verweist, die Jugendlichen für diese zu sensibilisieren. Dies gelingt mit einer Mischung aus verständnisvoller Haltung und

---

<sup>81</sup> Ich unterscheide in enge und weite Mittel-Ziel-Relation. Bei der engen, liegen Mittel und Ziel relativ nah beieinander, bei der weiten hingegen nicht. Letztere läßt Raum für komplexere Zusammenhänge.

dennoch strikter Grenzsetzung sowie unter dem gezielten Einsatz der Beziehungsebene und dem Offenbaren der eigenen Gefühle:

Also wir legen ja hier viel Wert [~ darauf], z.B. daß rassistische Äußerungen nicht getätigt werden, in keiner Weise. Sexistische auch nicht und so. Natürlich werden die hier geäußert, wenn die gerade dabei sind rumzuspinnen, und [~ wir aber darauf achten,] sie dann nicht anzugreifen dafür, sondern das zu thematisieren und zum Schluß doch trotzdem drum zu bitten, das sein zu lassen. So. Ihnen zu zeigen, wie sie mich damit verletzen z.B. als Frau, ohne jetzt persönlich beleidigt zu sein oder so, weil das steht mir auch nicht zu. Das machen sie ja nicht. Und ihnen das dann aber auch zu erklären, daß ich weiß, daß sie mich nicht persönlich meinen – aber [~ trotzdem]! Und das nehmen sie oft mit, finde ich. (H:701-711)

Die Aufklärung über Rassismen und deren Problematik (vgl. auch H:713-724) kommt einer im Ansatz politischen Bildungsarbeit gleich, die bei Frau H ein Ziel der antirassistischen Erziehung erkennen läßt, nämlich die Jugendlichen gegen rassistische Parolen zu immunisieren:

Und dann auch mal so historische Stationen anzugucken mit denen, das finden die oft sehr spannend. Und das nehmen die mit. Das erzählen die uns dann auch, daß sie – weiß ich – 'ner Freundin, die Neger gesagt hat, dann erst mal erzählt haben, was das eigentlich [~ bedeutet, und womit das] zu tun hat. (H:724-728)

Auch bei Herrn B dürfte antirassistische Erziehung eine Rolle spielen, da er ein Projekt „zum Thema Fremdenfeindlichkeit [...] unter dem Motto 'bunt statt braun'“ (B:523f.) in die pädagogische Arbeit einbindet. Da er jedoch vorwiegend mit Migranten-Jugendlichen arbeitet, könnte die primäre Intention auch darin bestehen, für diese lebensweltliche Bezüge herzustellen (vgl. B:511-531).

Frau D und Herr G betonen den Wunsch, daß Jugendliche lernen, sich in konstruktiver Weise für ihre Interessen einzusetzen. Das heißt aber auch – gerade bei konfligierenden Interessen –, daß Jugendliche die Bereitschaft entwickeln, gemeinsam **Dinge auszuhandeln und Kompromisse zu treffen**. Herr G sieht in den Kommunikations- und Aushandlungsprozessen, die mit der Verteilung und Erledigung der auf das Ritual des gemeinsamen Abendessens bezogenen Aufgaben entstehen, ein wichtiges Potential hinsichtlich der Erprobung adäquater sozialer Umgangsformen und einer konstruktiven Konfliktregulierung:

daß es nicht darum geht, erst mal [erst] zuzuschlagen, sondern daß es darum geht, auch mal miteinander zu reden, dann ist das 'ne Sache die sie hier proben. Etwas gemeinsam auszuhandeln, das mit dem Essen, gehört ja genauso dazu. Es auszuhandeln, „ich“ hab' Hunger, „ich“ hab' 'n Bedürfnis, hier zu Essen, und muß gucken, wie sind denn auch die Bedürfnisse der anderen. [...] also hat denn jeder jetzt plötzlich Lust [~ auf] den schwierigsten Teil oder den unangenehmsten Teil – hier sauberzumachen? [...] Da kann es zu Einsichten führen, wenn man im Umgang mit 'ner [...] Gruppe bestimmte Dinge einfach jetzt aushandelt [...]. (G:757-769)

Für Frau D ist mit dem Prinzip des Aushandelns (oder „Verhandelns“) mehr noch die Idee verbunden, daß Jugendliche sich aktiv in den Gestaltungsprozeß der gemeinsamen Arbeit einbringen:

die sollen ja auch lernen zu verhandeln, das ist ja auch 'n Ziel, also zu verhandeln und nicht zu sagen: „Jetzt ist es egal, jetzt machen wir es eben so oder so“, und dann wird verhandelt: „Mach doch 'n Angebot, bitte!“ (D:666-669)

Die **Fähigkeit zur Perspektivenübernahme** trägt in der Regel zu einer besseren Konfliktregulierung und einem angemesseneren Sozialverhalten bei und wird daher von den Pädagogen

E, F und H als ein wichtiges Ziel verfolgt. Sie ist gleichzeitig auch eine Voraussetzung für wieder andere Ziele wie den Aufbau von Problembewußtsein, moralischer Urteilsbildung, Realitätsprüfung oder allgemein Beziehungsfähigkeit und wird daher auch als ein „Mittel zum Zweck“ gesehen. Perspektivenübernahme befähigt dazu, die Gefühle und Bedürfnisse der anderen in die eigene Handlungsplanung einzubeziehen. Während Herr F durch das Aufzeigen der seelischen Verletzungen der durch Delinquenz geschädigten Opfer (F:390-425) Perspektivenübernahme einzuüben und Betroffenheit bei den Straftätern hervorzurufen beabsichtigt, gehen die Pädagogen E und H einen anderen Weg. Sie setzen nicht beim Opfer an, sondern bei den delinquenten Jugendlichen selbst und thematisieren deren mögliche Opferbiographie – „wir bringen die zurück in ihre Opferposition, wo sie mal Opfer waren, das ist sehr spannend“ (H:632f.) –, wobei sie im nächsten Schritt die Klienten auffordern, sich in die Perspektive anderer Menschen hineinzusetzen, die ähnliche Probleme haben. Der Vorstellung von Herrn E entsprechend wäre für den Klienten Andreas die Erkenntnis, daß auch andere unter ähnlichen Entbehrungen und Deprivationen leiden wie er selbst, ein Grund, erlebte Aggression nicht auf gleiche Weise zu erwidern:

dann soll er sich mal in die Menschen versetzen, [~ d. h.] die anderen, die ihm begegnen, die [...] auch vom Gesichtsausdruck sehr aggressiv drauf sind, sehr verschlossen sind, ja sehr fertig aussehen oder so, um Verständnis zu haben, warum Menschen in bestimmten Situationen anders reagieren, als er erwartet, und daß er das nicht als Maßgabe nehmen soll: „Na wenn die so scheiße drauf sind, dann kann ich auch so scheiße drauf sein.“ (E:478-484)

Das Ziel, **Problembewußtsein** aufzubauen, welches in bezug auf Delinquenzreduktion und Legalbewährung im Kapitel 4.1.1 schon angesprochen wurde, soll an dieser Stelle noch mal stärker auf den Aspekt der Gewaltvermeidung und Konfliktregulierung bezogen werden. Am deutlichsten wird dieses Ziel von Herrn E verfolgt, und zwar immer dort, wo er die Jugendlichen konkret mit ihren Problemen und Defiziten konfrontiert,

um ganz einfach zu erreichen, ihn mal an 'n Punkt zu führen, wo er [der Jugendliche allgemein] merkt: „Oh, eigentlich ist das kümmerlich, was ich mache, ich hab' eigentlich nur eins drauf, ich schlage ständig. Ich kann mich nicht normal verhalten, ich kann nicht kommunizieren, ich bin ständig gegen die Norm ausgerichtet“ (E:84-88).

Auch für die Fälle Achim und Christian wird der Wunsch deutlich, durch gezieltes Konfrontieren Problembewußtsein hervorzurufen. So möge Christian doch erkennen, daß Herr E „genau den Finger auf die Wunde [legt], die da heißt: Ich kann nicht anders umgehen in Konfliktsituationen, als den anderen auf die Fresse zu hauen, das ist mein großer Makel“ (E:845-847). Und auch bei Achim wird der zarte Keim der Einsicht des eigenen Fehlverhaltens (vgl. E:616-618) in eine kräftige Nährlösung „bewußtseinsbildender“ Konfrontation getränkt:

Und ich habe ihn natürlich ganz konkret damit konfrontiert, es ist gut, daß er erst mal schon drüber nachdenkt, daß er so viel Scheiße gebaut hat, und daß es eigentlich gar nicht mehr zu verantworten ist, ihn draußen rumlaufen zu lassen, ihn in der Gesellschaft ... [~ verweilen zu lassen.] Er ist wie 'ne tickende Zeitbombe, wenn er schon von sich sagt, das Kleinste reicht eigentlich aus, um zu schlagen und um die anderen mit Gewalt zu konfrontieren. (E:618-624)

Das Ziel der Bewußtseinsbildung ist implizit auch dort vorhanden, wo Pädagogen vom Willen oder der Bereitschaft zur Veränderung bei Jugendlichen sprechen. Während Herr E diese Bereitschaft von Achim fordert: „Es ist deine Chance, zu sagen: 'Gut, ich will jetzt hier einen

Strich machen, ich will jetzt sagen ..., ich will jetzt eine Entscheidung, die da aussieht, ich will mich verändern“ (E:625-627), bringt Frau D ihren Anspruch auf Bewußtseinsbildung durch die erzielte Veränderungsbereitschaft bei der Jugendlichen Katja zum Ausdruck:

Und ich glaube, für die war die Gruppe hier richtig gut, das war so 'n Punkt, wo sie was mit[~bekam]: „Irgendwas muß ich ganz doll verändern. Also es gibt Situationen, da weiß ich nicht mehr, wie ich reagiere und was ich mache, und da gehe ich so über das Ziel eigentlich hinaus. Also da stimmt irgendwas mit mir nicht.“ Und es war – glaube ich – die Art, wie wir über alles geredet haben, also ... Nee, das war auch ihr eigenes, also die war auch einfach an einem Punkt in ihrem Leben, da kam ihr der soziale Trainingskurs sozusagen richtig, daß sie -- entschieden hat: „Ich muß was machen, es muß sich was verändern“, und wir haben den Rahmen für die Veränderung geboten. (D:364-374)

Aufbau von Problembewußtsein ist als Ziel schon dort erkennbar, wo es den Pädagogen zunächst nur um die innere Bereitschaft der Jugendlichen geht, sich mit ihren Gewaltpotentialen gedanklich auseinanderzusetzen und sich auf die Anregungen der Pädagogen ernsthaft einzulassen. So ist für Herrn F schon viel gewonnen, wenn „die Jugendlichen akzeptieren, [daß] Verhaltensweisen, die wir als Erwachsene ihnen versuchen zu vermitteln, [...] nicht völlig aus der Luft gegriffen und völlig lächerlich und völlig inadäquat [sind]“ (F:321-323), und diese dabei schon „'n bißchen schlauer rausgehen hier, als sie reingekommen sind“ (F:427f.). Und auch Herr B wäre schon zufrieden, wenn sein jugendlicher Klient Mustafa in bezug auf sein gewaltbereites Verhalten mehr „Nachdenklichkeit“ (B:242) entwickeln würde:

Also wenn der [...] versuchen würde, wirklich Konflikte mal anders zu lösen. Also anders auf Menschen zuzugehen und eben nicht gleich 'ne körperliche Auseinandersetzung zu suchen, [...] dann fände ich das gut. Also der ist überhaupt nicht bereit, muß man dazu sagen, Konflikte auf 'ne andere Art zu [~ lösen zu] suchen, überhaupt nicht – null. Der findet das in Ordnung so, daß er sich so verhält. Also wenn er darüber 'ne Nachdenklichkeit mal wirklich zulassen würde und sich in diese Richtung entwickeln würde, dann würde ich das für den schon als 'nen Erfolg empfinden. (B:234-244)

Daß es auch Frau H in ähnlicher Weise um Problembewußtsein geht, läßt sich indirekt aus der Schilderung des Mißerfolgs beim Jugendlichen Salih entnehmen:

Was ich denke, was er nicht erreicht hat, [...] ist, nur annähernd zu begreifen, daß das, was man ihm an Gewalt angetan hat, keine Berechtigung dafür ist, irgendwann mal so zu explodieren, daß man die Gewalt an anderer Stelle rausläßt und meint, man hätte 'n Recht darauf. Das haben wir leider nicht erreicht. (H:549-554)

Daß Einsicht und Problembewußtsein nur dort entstehen können, wo die mit Straftaten einhergehenden Techniken der Verdrängung, Verleugnung und Neutralisierung wirkungsvoll bekämpft werden, dürften die Pädagogen F und E für sich erkannt haben. Während Herr F im Einüben der Perspektivenübernahme ein effektives Mittel sieht, bei dem die Jugendlichen „wegkommen von diesem: 'Na gut, ich hab' den beklaut. Der soll sich nicht so anstellen, ist ja letztendlich nichts passiert, ich hab' den nicht gehauen, ich hab' den nicht bedroht, ich hab' eigentlich nichts gemacht, das bißchen Klauen ist doch 'ne Bagatelle“ (F:404-408), verweist Herr E auf die bei Gewaltanwendung wirksamen Verdrängungsleistungen der Jugendlichen, die eine adäquate Selbstwahrnehmung im Konflikt unmöglich machen:

Im Verdrängen sind sie absolute Spezialisten, weil alles, was ihnen weh tun könnte, das verdrängen sie oder verschieben sie natürlich. Also sich zu überlegen: „Ich hatte Mitleid mit jemand', dem ich ins Gesicht geschlagen habe“, das findet erst mal nicht statt. (E:311-315)

Rund die Hälfte der Pädagogen sehen hinsichtlich der zu vermittelnden Konfliktregulierungskompetenz ein wichtiges Ziel darin, daß Jugendliche ein effizientes **Wut- und Aggressionsmanagement** erlernen, das ihnen hilft, sich in kritischen Situationen, und speziell bei erlebten Provokationen, besser zu kontrollieren und sozialadäquat zu verhalten. So kann ein solches Management in einem Stadium bereits fortgeschrittener Gewalt zum entscheidenden Punkt des „Innehaltens“ führen, wie ihn Frau H für den Jugendlichen Salih beschreibt (H:476-486), oder aber kann bewirken, daß Jugendliche sich frühzeitig einer kritischen Situation entziehen, um so gewaltbereite Auseinandersetzungen gar nicht erst entstehen zu lassen. Dies ist letztlich auch das Anliegen der Pädagogen E, F und G, wie durch die nachfolgenden Zitate belegt wird:

wenn er von sich aus schon äußert, daß er spürt, er verhält sich schon ganz anders in Situationen, und dann benennt er noch diese konkreten Konfliktsituationen, daß er da [eben] nicht geschlagen hat oder daß er weggegangen ist, dann sehe ich da schon 'n wichtiges Moment, also ein ganz großes Potential für ihn, wenn er das auch weiterhin so durchhält. (E:701-706 in bezug auf Achim)

Also vermute ich mal, es hat ein halbes Jahr gehalten noch nach dem Kurs, daß er nicht wieder gewalttätig geworden ist, daß er seine Konflikte jetzt besser steuern kann, die Konfliktlösungen nicht mehr mit Gewalt ... [~ angeht], sondern – wegen mir – auch, daß er dann geht aus der Situation, daß er sich umdreht und geht, und daß er auch mal aushält und sich nicht gleich als Feigling empfindet, was ja vorher immer wieder Probleme gemacht hat [...]. (E:920-926 in bezug auf Christian; vgl. hierzu auch E:1032-1037)

Das einzige, was wir geschafft haben, war so 'n bißchen, daß er geguckt hat, wie sieht's mit seiner Gewalt aus. [...] So das typische Beispiel „Blickkontakt“, kurzer Blickkontakt am Vorbeigehen, und man weiß ganz genau, der andere dreht sich noch mal um. So, dann wird sich umgedreht, und dann geht's natürlich los: „Komm her, was willst du, was guckst du so?“ Und er hat es geschafft, wie er mir berichtet hat, diesem mehrmals sozusagen zu ... [~ sich zu entziehen], sich dem nicht auszusetzen, den Blickkontakt zwar gehabt, aber sich nicht noch mal umzudrehen, also die weitere Provokation, die daraus dann folgt [dann], die ist er nicht mehr eingegangen, weil er dann die Worte im Kopf hatte, die wir gemeinsam besprochen hatten. (G:676-688 in bezug auf Henning; vgl. hierzu auch G:708-712)

Auch für Herrn F wird deutlich, daß er dieses Ziel verfolgt, wenn er bei seinem Klienten Markus lobend hervorhebt, daß dieser in einer kritischen Situation es geschafft habe, nicht gleich loszuschlagen, sondern einen Moment auszuharren und dabei eine gewisse Nachdenklichkeit zu entwickeln:

Und das fand ich ganz spannend, daß in der Auseinandersetzung er auch sagte: „Es ging nicht darum, daß ich das jetzt so mache, wie ich das bei euch mal ansatzweise ausprobiert hab', es ging einfach nur ..., es kam mir in den Kopf: Was du hier machst, ist nicht die einzige Art und Weise, wie man sich jetzt verhalten kann, man könnte auch anders.“ Und durch dieses kurze Verharren war die Situation wohl so [...]. (F:307-313)

Da Fehlinterpretationen und eine verzerrte Wahrnehmung häufig Ursache für Gewalt unter Jugendlichen sind, geht es den Pädagogen E, F und H darum, die **Realitäts- und Urteilsprüfung** der Klienten zu verbessern. Herrn F gelingt dies über eine „ausführliche Auseinandersetzung mit Körpersprache, Mimik, Gestik“ (F:361f.) in Verbindung mit diversen Rollenspiel- und Pantomimeübungen (F:342-388):

Da haben die Jugendlichen für sich allesamt festgestellt, wie leicht man zu Fehlinterpretationen neigt, [...] gerade wenn es so um solche Gesichtsmimik geht, und wie häufig sie auch annehmen, daß eine bestimmte Form von freudiger Erregung auch mit Aggression, die nach außen gerichtet ist, zu tun [...] [hat]. (F:374-378)

Da subjektive **Bewertungen und Zuschreibungen** maßgeblich darüber entscheiden, ob Jugendliche ihr Gegenüber als aggressiv erleben, besteht für Herrn F auch ein Ziel darin, daß die Jugendlichen lernen, ihre persönlichen Attributionen kritisch zu hinterfragen und zu überprüfen. Erlebte Provokationen können auf diese Weise entdramatisiert werden:

„Wie guckt denn einer, der mich provoziert?“ oder „Woran merk' ich denn, daß der jetzt dies, das oder jenes macht?“ [weiterhin die Perspektive der Jugendlichen übernehmend und gleichzeitig an diese appellierend bzw. um deren Reflexion bemüht:] „Weil ich interpretier's doch nur hinein: Ich nehme an, der steht da aufreizend lässig oder grimmig oder wie auch immer, und alles andere spielt sich doch tatsächlich in meinem Kopf ab. Der sagt ja nicht mal was zu mir, sondern ich nehme an, der will irgendwas von mir. Und wie komme ich dazu?“ (F:353-361)

Im Bewußtsein darüber, daß eine als feindlich gestimmt wahrgenommene Umwelt oftmals Grund für Aggression und Gewalt bei Jugendlichen ist, geht es auch Frau H um eine verbesserte Realitätsprüfung, wenn sie beispielsweise versucht, den ausländischen Probanden „klarzumachen, daß der Rassismus, den sie empfinden, so gar nicht stattfindet, sondern daß 'n genervter Mensch an 'ner Kinothek genauso beschissen mit [...] [ihr] als Betreuerin umgeht, wie wenn er [der jeweilige Jugendliche] die Karten kaufen würde“ (H:685-688).

Neubewertung und allgemein **kognitives Reframing** muß aber nicht nur in bezug auf die Umwelt und das Verhalten anderer erfolgen, sondern kann auch für eigene Verhaltensweisen vorgenommen werden. Die Gruppenleiter E und F wollen bei ihrer Klientel erreichen, daß ein Verzicht auf Gewalt und ein Sich-Abwenden oder Nachgeben bei Konflikten von den Jugendlichen nicht mit Feigheit und Ehrverlust in Verbindung gebracht, sondern positiv gedeutet werden:

Also sie sollen [~ für sich selbst] erkennen: „Ich helfe mir dadurch selbst, wenn bei mir hier oben der Groschen gefallen ist. Ich habe auch wirklich noch andere Möglichkeiten, ohne daß mich jemand als Verlierer, als Versager, als Loser ansieht“, was natürlich sehr ausgeprägt ist [...] im Alltag. (E:167-171)

ich ermutige sie: „[...] versuch es, geh aus der Konfliktsituation heraus und sei stark und sag dir, du bist kein Feigling, wenn du sagst: 'Paß auf, ich will mich nicht schlagen, ich sehe keinen Grund dafür und basta.'“ (E:1032-1037 in bezug auf Christian)

[...] daß ich bei Jugendlichen einen Erfolg darin sehe, ihnen verdeutlicht zu haben: „Gewalt in der Form als Reaktion auf das, wo du Gewalt als adäquat ansiehst, ist nicht adäquat. Es gäbe andere Möglichkeiten, die für dich nicht bedeuten, daß du an Ehre, Ansehen oder Status verlierst, wenn du dich anders verhältst [...]“ (F:272-276)

Einigen Formulierungen der Pädagogen E und F kann man ein weiteres Ziel entnehmen, nämlich die **Erhöhung der Affekttoleranz** bei ihren Klienten: „und daß er auch mal *aushält* und sich nicht gleich als Feigling empfindet“ (E:924f., Hervorh. A.L.). Auch bei Herrn F klingt dieses Ziel an, wenn er sich wünscht, daß die Heranwachsenden sich in kritischen Situationen mehr „nach dem Motto, was stört's den Mond, wenn ihn ein Hund anbellt“ (F:278f.) verhielten.



Wie einige Zitate vielleicht schon erkennen ließen, geht es den Pädagogen auch darum, das **Verhaltensrepertoire** der Klienten – insbesondere für kritische Situationen – zu **erweitern**, was sich ja auch als notwendige Konsequenz aus der ein oder anderen Zielsetzung ergibt. Herr E beispielsweise möchte in Einzelgesprächen „individuell durchspielen, wie könnte man sich in solchen Situationen eventuell verhalten“ [E:714f.] und Herr F wäre bei einigen Jugendlichen schon „sehr froh, wenn [...] [er] ihnen die Möglichkeiten wenigstens theoretisch vermittel[t], [...] wie sie sich da auch *anders verhalten* können“ (F:268-271; Hervorh. A.L.).

#### **4.1.3 psychische Stabilität und seelische Gesundheit (Ziele-Kategorie Z3)**

Insbesondere bei Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen stehen verschiedene Ziele der Gruppenleiter im Vordergrund, die auf den Abbau seelischer Spannungen, die Verminderung von Leidensdruck und allgemein auf eine psychische Stabilisierung gerichtet sind. Sie lassen sich unter den Begriff der *seelischen Gesundheit*<sup>82</sup> subsumieren. Psychische Stabilität und seelische Gesundheit stehen als Ziel nicht für sich allein, sondern sind stets im Zusammenhang mit anderen Zielen (bzw. Ziele-Kategorien) zu sehen. So wird der Aufbau von psychischer Stabilität von manchen Pädagogen auch als ein wirksames Mittel im Hinblick auf die Legal- und Sozialbewährung gewertet. Manche der Kategorie seelische Gesundheit zugeordneten Ziele wie die Steigerung des Selbstwertgefühls und insbesondere der Aufbau von Zuversicht und Lebensmut leiten sich stark aus der humanistisch geprägten Beziehungsarbeit ab (zur letzteren siehe Kapitel 4.2.3.2 und bezogen auf die Arbeit mit der Klientin Katja von Frau D die Ausführungen auf S. 140f.). Auffällig ist auch, daß die Frauen unter den Pädagogen den Aspekt der seelischen Gesundheit im Verfolgen der nachstehend beschriebenen Ziele etwas stärker fokussieren (vgl. auch Tabelle 3).

Das **Selbstwertgefühl** der jugendlichen Klienten zu steigern ist erklärtes Ziel der Kursleiter A, B, D und H. Während Herr A eher allgemein (also nicht fallspezifisch) argumentiert und Selbstbewußtsein als zwangsläufige Konsequenz erfolgreicher Arbeitsmarktanbindung betrachtet, die dem Jugendlichen zu der Überzeugung verhilft „Ich habe ’ne Stellung in der Gesellschaft, ich habe ’ne Position, und ich kann für mich und meinen Lebensunterhalt alleine sorgen, und das befriedigt mich auch“ (A:440-442), wird bei den Pädagogen B und D der Wunsch nach einem erhöhten Selbstwertgefühl auf konkrete Fälle bezogen geäußert. So ist es für Herrn B ein zentrales Anliegen beim Klienten Özgür, der „ganz erhebliche Probleme mit ’m Selbstwertgefühl“ (B:280f.) aufweist, letzteres zu stärken mit der Intention, daß Özgür sich „stabilisiert“ und – salopp formuliert – „einfach gut drauf“ ist (B:302). Auch Frau D arbeitet mit ihrer Klientin Katja, die unter überfürsorglichen und sie stark kontrollierenden Eltern leidet, „die ihr nichts zutrauen“ (D:433f.), auf ein erhöhtes Selbstwertgefühl hin: „Sie sollte sich

---

<sup>82</sup> Fußnote: Der Begriff der seelischen Gesundheit wird in diesem Kapitel von mir nicht in seiner umfassenden Bedeutung verwendet, die für gewöhnlich optimale Leistungsfähigkeit und Selbstverwirklichung einschließt, sondern bezieht sich hier lediglich auf den Aufbau von Selbstwertgefühl, die Wiederherstellung einer „positiv emotionalen Befindlichkeit“ (Nolting/Paulus 1992: 106) in oder nach existentiellen Problemlagen und auf eine „produktive Anpassung“, also „die produktive und konstruktive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten Anforderungen des Lebens“ (ebd.).

gut leiden können“ (D:415). Frau H wiederum will denjenigen Jugendlichen zu mehr Selbstwert verhelfen, die unter ihrem schlechten Gewissen der verübten Straftaten wegen sehr leiden und meinen, ihre Rechte in der Gesellschaft verwirkt zu haben:

Die Jugendlichen, die so gebildet sind, daß sie begreifen, daß sie straffällig waren, haben oft 'n schlechtes Gewissen der Gesellschaft gegenüber und denken sie dürften keine Rechte mehr einfordern. [Dem könne man jedoch Abhilfe leisten,] [...] wenn man sie begleitet und ihnen sagt: „Du, das geht nicht darum, daß die beim Jugendamt dir 'n' Gefallen tut oder daß die das aus ihrer eigenen Tasche bezahlt, sondern es gibt so 'n Jugendhilfegesetz und danach hast du Rechte, und die gehen wir jetzt einfordern. Und das machen wir sehr höflich.“ (H:671-679)

Neues Selbstwertgefühl soll dadurch entstehen, daß nach der Läuterung ein Neuanfang möglich wird, bei dem der jeweilige Proband zu einem vollwertigen Mitglied der Gesellschaft rehabilitiert wird. Vielleicht steckt bei den Leiterinnen H und D hinter dem Wunsch nach einem angemessenen Selbstwerterleben die implizite Annahme, daß nur derjenige, der über genügend Selbstachtung verfügt, auch andere Menschen zu achten bereit ist, – ein hinsichtlich der Sozial- wie Legalbewährung nicht unbedeutender Aspekt.

Bei Delinquenz, die mit schwierigen Lebenslagen oder schweren Schicksalsschlägen (Trennung der Eltern, Überschuldung, Vernachlässigung, Demütigungen) in Verbindung gebracht wird, ist es den Pädagogen wichtig, daß die Klienten neue **Zuversicht und Lebensmut** erlangen. Es handelt sich jedoch um ein Ziel, welches nicht so direkt artikuliert wird und sich mehr aus dem Kontext der pädagogischen Arbeit ableiten läßt. Signifikante Hinweise liefern hier Formulierungen wie „stabilisieren“, „die Ausweglosigkeit nehmen“ (C:547f.), jemanden „selig“ machen (C:546) etc. Die Pädagogen B, G und D sehen die Delinquenz einiger ihrer Klienten besonders durch traumatisch erlebte Beziehungsbrüche verursacht und versuchen ihren Klienten neuen Lebensmut zu stiften, indem sie darauf hinarbeiten, deren Leidensdruck zu verringern. Während Herr B dieses Ziel für die 15-jährige Steffi, die „mit der Trennungssituation ihrer Eltern [...] nicht umgehen“ (B:99f.) konnte, nur indirekt durch Äußerungen wie „ihre persönliche Situation war zu stabilisieren“ (B:90) zum Ausdruck bringt, wird das Ziel, Zuversicht und Lebensmut zu stiften, bei Herrn G schon sehr viel deutlicher. So geht es Herrn G bei seinem Klienten Lars, der durch die klar formulierte Ablehnung seines Vaters „ich will dich nicht mehr“ (G:251-253) „ganz massiv straffällig“ (G:254f.) wurde, darum, den anstehenden „Loslösungsprozeß“ (G:262) von Vater und Sohn „zu begleiten“ (ebd.) und „dem Jungen [...] klarzumachen, daß das nun mal so ist [...] daß der Vater ihn jetzt erst mal nicht akzeptiert“ (G:266f.), den Jugendlichen also aus dieser für ihn schmerzlichen Situation „wirklich raus“zubekommen (G:269).

Lebensmut und Zuversicht zu vermitteln findet sich als Zielsetzung auch in der Arbeit von Frau D. Die Zwillinge Peter und Paul, für deren abweichendes Verhalten nebst zahlreichen Beziehungsbrüchen auch Vernachlässigung und Verwahrlosung eine Rolle spielen, sollen im Rahmen der pädagogischen Arbeit die wichtige Erfahrung machen, daß das Leben fern der gewohnten und für normal befundenen Entbehrungen auch andere Facetten und Möglichkeiten offenbart, die es lebenswerter machen, „also so, daß es irgendwie so 'n anderes Leben gibt, [...] das haben sie – glaube ich – ziemlich doll gesehen und auch genossen“ (D:329-331). Ähnlich verhält es sich mit Salih. Frau H möchte diesem Jugendlichen, der in seinem Leben

viel Gewalt und Demütigung erfahren hat, mit Hilfe der Gruppe eine positive Beziehungserfahrung stiften, die ihm ein Stück weit das Vertrauen in die Menschheit zurückgibt:

Ich hatte mir für ihn gewünscht, daß er 'n gutes Gruppenerlebnis hat, das hat er gehabt. Die Gruppe hat ihn sehr geschätzt [...], [~ er] hat 'n unheimlich[...] gutes Feedback von der Gruppe bekommen und hat 'n Einblick darüber bekommen, daß es tatsächlich so was gibt, wie menschliche Nähe zulassen können. Das konnte er vorher nicht, das hat er so auch zum Schluß selber noch mal gesagt. (H:538-545)

Auch in Fällen der Überschuldung, bei denen die Jugendlichen „völlig am Boden zerstört“ (C:536) sind oder „weinen und alles bereuen“ (C:359), kann neuer Lebensmut entscheidend sein. Diesen durch gezielte Schuldenregulierung wiederherzustellen ist das primäre Anliegen von Herrn C: „Damit war der Junge selig [...] und ich natürlich auch, weil ich's wieder geschafft habe, jemand' die Ausweglosigkeit doch zu nehmen“ (C:545-548 in bezug auf Lutz).

Ursache für psychische Instabilität und starken Leidensdruck ist oftmals die Trennung der Eltern, insbesondere dann, wenn ein Elternteil Distanz zu den eigenen Kindern sucht und sich aus der Erziehungsverantwortung stiehlt. Oft ist die Beziehung zum verbleibenden Elternteil durch ein- oder gegenseitige Schuldzuweisungen gestört, bei der entweder das Kind (vgl. D:214-219) oder das verbleibende Elternteil vom jeweils anderen dafür verantwortlich gemacht wird, daß der Lebenspartner sich getrennt hat. So auch im Falle Tobias: „Der hat einerseits sein' Vater gehaßt, [andererseits] seine Mutter gehaßt, weil er immer dachte, die Mutter wäre [...] schuld [an der Trennung], und den Vater, weil der ihn so abgelehnt hat“ (H:418-421). Hier besteht das primäre Ziel der pädagogischen Arbeit für Frau H darin, die **Eltern-Kind-Beziehung zu verbessern**; zunächst einmal die Beziehung zur Mutter: „das Bild seiner Mutter zu verändern, das war ganz wichtig für ihn“ (H:422), bzw. „wir haben in diese Mutter-Kind-Beziehung, denke ich, viele Impulse geben können, die der Junge hier mitgenommen hat“ (H:436f.), zum anderen aber auch die Beziehung zum Vater: „Und er hat wieder Kontakt zu seinem Vater aufgenommen, von seiner Seite aus, weil wir hier mit ihm thematisiert haben, ob es nicht sein kann, daß der Vater wartet, bis *er* sich meldet“ (H:432-435). Auch für Frau D, die stets die Arbeit mit den Eltern in die Maßnahme einzubinden sucht und auf eine Veränderung der Lebensumstände ihrer Klienten setzt, kann festgestellt werden, daß die Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung ein handlungsleitendes Ziel ist: „damit sie nicht mehr straffällig werden, muß sich in ihrem Leben was verändern“ (D:303f.), und weiter unten: „Manchmal ist Veränderung aber auch was Kleineres, also daß wir Eltern empfehlen, mit ihren Kindern zur Beratung zu gehen“ (D:339-341).

Der Leidensdruck kann zuweilen auch dort verringert werden, wo Jugendliche lernen, ihre **Bedürfnisse zu artikulieren**. Dieses Ziel zeigt sich in der Arbeit von Herrn E wie auch in der von Frau D. So sieht Frau D ein wichtiges „Erfolgserlebnis“ (D:590) für einen Jugendlichen dort, wo es diesem in einer von ihm als ungerecht empfundenen Situation gelingt, deutlich zu machen, daß er (oder sie) sich „nicht so behandeln lassen will“ (D:589), und hebt an anderer Stelle lobend hervor, daß ihr Klient Peter gelernt habe, seine Bedürfnisse zu verbalisieren, also in bezug auf die eigene Mutter sich mittlerweile traue, „auch kritische Sachen zu sagen“ (D:174f.), wie beispielsweise „die sorgt nicht für uns. Ich will, daß die mir Taschengeld gibt“

(D:173). Auch im Falle der Klientin Katja macht Frau D deutlich, daß das Mitteilen der eigenen Bedürfnisse als ein wichtiges Lernziel im Vordergrund steht: Katja „konnte deutlicher zeigen, daß sie was braucht und daß noch was anderes werden soll“ (D:425f.), und schließlich wurde in der pädagogischen Arbeit „darauf geachtet, daß sie was sagt und daß sie immer ihre Meinung äußert“ (D:384f.). Herr E wiederum, der von einer tief im Jugendlichen schlummernden Sehnsucht nach mehr Zuwendung durch Erwachsene ausgeht – „diese Bereitschaft eines Erwachsenen, mich [als Jugendlichen] anzuhören [und] nach meinem Problem zu fragen“ (E:490-492) –, sieht im Verbalisieren dieser Bedürfnisse die Möglichkeit, gewisse seelische Spannungen abzubauen: „das wird von uns aufgefangen und natürlich auch wieder *verbalisiert*, kann aber [...] alles nur angerissen werden“ (E:493-495, Hervorh. A.L.).

Das Ziel, eine vorhandene **Suchtproblematik zu entschärfen**, kann auch zur seelischen Gesundung beitragen. So äußert Herr G, daß er „sehr glücklich“ (G:449f.) sei, wenn er es schaffe, die Jugendlichen bei Drogenkonsum „in 'ne Therapie überzuleiten“ (G:447f.), und auch Frau H – von mir angehalten, eine erfolgreich verlaufene Maßnahme zu beschreiben, von welcher der Jugendliche profitiert hat – erwähnt in bezug auf Tobias, daß dessen „Drogenproblematik [...] sich verändert“ (H:428) und er „aufgehört“ habe „zu kiffen“ (H:429). Daß aber tatsächlich von einer ausdrücklichen Zielsetzung und nicht bloß von einer erfreulichen Konsequenz die Rede ist, kann an dieser Stelle nicht nachgewiesen werden.

#### 4.1.4 Wachstum und Persönlichkeitsentwicklung (Ziele-Kategorie Z4)

Ziele wie Verselbständigung, Eigenverantwortlichkeit, mehr Kontinuität und eine verbesserte Beziehungsfähigkeit sind auf den Reifeprozess und die Entwicklung der Persönlichkeit gerichtet. Prinzipiell ließen sich der Rubrik Wachstum und Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Tabelle 4) auch viele der anderenorts (also in den Ziele-Kategorien Z1 bis Z3) genannten Ziele zuordnen. Sie sollen hier jedoch ausgespart werden, um unnötige Doppelungen zu vermeiden. In diesem Kapitel wie auch dem der psychischen Stabilität und seelischen Gesundheit (Kap. 4.1.3) geht es weniger um handfeste Resozialisierung als vielmehr um die Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten, wie dies als Zielsetzung bezogen auf soziale Gruppenarbeit im § 29 KJHG auch festgeschrieben ist oder aber in folgender Zielformulierung von Herrn F zum Ausdruck kommt: Einen Erfolg sehe er dort, wo

wir mit unserer Arbeit dazu beigetragen haben, in bestimmten Bereichen, in denen sie Probleme und Schwierigkeiten haben, ihnen entweder Anstöße zu vermitteln oder 'ne Auseinandersetzung mit diesem Themenbereich für sie oder ihrer eigenen Person angeregt zu haben oder gefördert zu haben. (F:253-258)

Um **Verselbständigung** geht es den Pädagogen C und D sowie in Ansätzen auch bei B und E. Herr C will die Jugendlichen zu einer vermehrt „selbständigen Tätigkeit“ (C:1189) anleiten, bei der sie lernen, sich „selbständig um irgendwelche Sachen zu kümmern“ (C:1190). Bereits auf der Arbeitsebene der jeweiligen Gruppe im STK soll eine „Kursdynamik“ (C:1071) entstehen, die zu einer gegenseitigen „Selbsthilfe“ (C:1071) der Jugendlichen führt, „so daß die [...] dann auch untereinander versuchen, da irgendwelche Probleme zu klären“ (C:1131f.). Frau D hingegen will für die älteren Jugendlichen, bei denen es „ganz klar um Verselbständi-

gung“ (D:574) geht, erreichen, daß diese „mit ’ner eigenen Wohnung klarkommen“ (D:575), eine Zielsetzung, die auch für die Arbeit mit dem Klienten Steffen formuliert wird (vgl. D:549f.). Und auch die Gruppenleiter B und E sehen in der Wohnraumbeschaffung einen wichtigen Schritt in Richtung selbständige Lebensführung (vgl. B:121-123 bezogen auf Steffi und E:944-948 hinsichtlich Christian), so hebt Herr E im Falle Christian den Abnabelungsprozeß vom Elternhaus lobend hervor (ebd.). Für B und E wird jedoch nicht klar, ob es sich hierbei tatsächlich um eine ausdrückliche Zielsetzung oder lediglich um eine einfache Beschreibung einer bislang positiv verlaufenen Entwicklung handelt.

Neben das Ziel der Verselbständigung tritt das der Entwicklung von **Eigenverantwortlichkeit**, wobei diese Begriffe manchmal synonym verwendet werden. So spricht Herr G bei den drei Jugendlichen Chris, Timo und Jens zwar vom Ziel der Verselbständigung, verfolgt implizit aber den Wunsch nach autonomer Entscheidungsfindung und selbstbestimmtem Handeln:

Und da hatten wir uns als Ziel gesetzt, diese drei hier so zu verselbständigen, [~ daß sie fähig werden,] unabhängig von der Gruppe agieren zu können, ihren eigenen Weg machen zu können, ohne daß die anderen in irgendeiner Form da jetzt Einfluß drauf nehmen. (G:385-389)

Frau D versucht Eigenverantwortung bei ihren Klienten dadurch aufzubauen, daß diese von ihr immer wieder angehalten werden, sich in den gemeinsamen Gestaltungsprozeß der Arbeit einzubringen, und sieht hierin für ihre Klientin Katja ein wirksames Mittel fern von elterlicher Überfürsorglichkeit und Kontrolle (vgl. D:432-434) mehr Verantwortung für sich selbst zu entwickeln:

Also das war hier anders [...], daß sie immer wieder selber entscheiden mußte und immer wieder gezwungen wurde zu sagen „was will ich eigentlich“. Und das ist auch ’ne Sache, die wir immer wieder machen, also das ist ja auch immer anstrengend so, nicht was vorzusetzen und dann zu sagen: „Müßt ihr entscheiden, also wir können dann euch dabei unterstützen, aber die Entscheidung liegt bei euch“; und das war bei der [Katja] – glaube ich – so, was wichtig war. (D:434-441)

Auch für Herrn E stellt die Bewußtwerdung der eigenen Verantwortlichkeit ein zentrales Anliegen dar, das von ihm an mehreren Stellen im Interview zum Ausdruck gebracht wird. Er ist der einzige, der dieses Thema aus einer beziehungs-dynamischen Perspektive betrachtet. Ihm geht es darum, daß Jugendliche lernen, für sich selbst zu sorgen, indem sie aufhören, andere Menschen für die eigenen Zwecke einzuspannen (s. Zitat 1), wieder andere für ihre eigene Situation verantwortlich zu machen (s. Zitat 2) oder gänzlich anders, indem sie aufhören, sich (der Ablenkung von den eigenen Problemen wegen) nur für andere zuständig zu fühlen (s. Zitat 3 und 4). Die nachstehenden Zitate 1 bis 4 mögen dies verdeutlichen:

*Zitat 1:* Die Mutter ist diejenige, die das meiste will, wie so üblich. Mutter steht ganz doll hinter ihrem Sohn, egal was er gemacht hat, und versucht, ihm auch soviel wie möglich abzunehmen. Oftmals muß ich dann nachfragen, ob die Mütter denn zum Kurs selber herkommen wollen [...]. Sie verstehen dann meist auch [...] diese Einwendung von mir, sie sollen nicht zuviel den Jugendlichen abnehmen, weil er [Achim bzw. der jeweilige Jugendliche allgemein] benutzt dann auch – wie gesagt – das Elternteil [~ durch das ständige] „mach mal! mach mal!“. Und da weiß ich, das ... Das geht bei Behördengängen los, das geht um irgendwelche ..., wenn er sich gerade in Untersuchungshaft befindet, dann kümmert sich Mutter: Anwalt aufsuchen und mit dem Jugendgerichtshelfer sprechen und den Sozialarbeiter ansprechen, ob er nicht ’n Papierchen aufsetzen kann, was ihn sozusagen entlastet. (E:639-652 in bezug auf Achim)

*Zitat 2:* jetzt merk' ich schon, daß da [bei ihm] 'ne ganz andere Haltung durchkommt [...]: „Du bist schuld, du hast mir das und das nicht gesagt, oder du hast das und das nicht für mich getan, deswegen bin ich wieder in der Scheiße“, und ich drehe das Ganze um und sage: „Hier ist der Spiegel, guck rein, du hast das für dich nicht getan, also warum sollt' ich das für dich tun? Du machst mir ein' Vorwurf, den Vorwurf richtest du bitte schön an dich! Du warst unfähig, daß so und so zu machen.“ (E:730-738 in bezug auf Achim)

*Zitat 3:* Dann merk' ich natürlich, daß er in ungerechten Situationen absolut angreifbar ist. Also in der Beziehung [...] muß er noch ganz viel für sich tun, um nicht wieder in neue Situationen zu kommen, wo ich ihm dann sagen müßt' im Gespräch: „Normalerweise geht dich das nichts an, Solidarität ganz gut und schön, aber wer hat dich aufgefordert, jetzt für den anderen einzustehen? Ist er nicht auch 'n eigenständiger Mensch, 'n selbständiger Mensch? Kann er das nicht für sich? Gibt es Situationen, wo er deiner Solidarität bedarf, kann er dich ansprechen! [...]“ Aber er ist von sich aus ja schon so programmiert: „Wenn ich 'ne Ungerechtigkeit sehe, muß ich helfen.“ Und damit reitet er sich natürlich immer wieder in so 'ne Situation hinein. Ihm das noch mal zu sagen, noch mal zu verstärken, – denk' ich mal – ist für ihn auch hilfreich [...]. (E:1001-1014 in bezug auf Christian)

*Zitat 4:* es ist momentan noch die Unfähigkeit, wirklich über sein bisheriges Leben nachzudenken, nachdenken zu wollen: „Was hindert mich, daß ich mich entwickeln kann? Sind's vielleicht sogar die Freunde? [...] Halten mich die Probleme meiner Kumpels oder ihrer aktuellen Ereignisse ab von meinem eigenen Leben?, und find' ich das noch gut? Also will ich auch mich von mir ablenken und will lieber der Gute sein, der den anderen hilft, und mir aber selber kein' Rat weiß und eigentlich auch nicht weiß, wie es mit mir weitergehen soll?“ Also es ist ja dann 'ne Verweigerung oder 'ne Verdrängung: „Ich will momentan über mich nicht weiter nachdenken, es ist alles gut so, wie es ist“. (E:1146-1158)

Auch Frau H geht es in ihrer Arbeit darum, daß ihre Klienten mehr Eigenverantwortung entwickeln und begreifen, daß ihr Schicksal in ihren eigenen Händen liegt: „Und das ist 'ne Sache, die sie sehr viel lernen im Umgang mit uns, daß sie da Dinge auch einfordern können. Oder Selbstverantwortung: daß sie die tragen“ (H:698-700). So steht zum einen der Aspekt der Verantwortungsübernahme im Vordergrund, wenn sie im Falle des Klienten Jochen lobend hervorhebt, daß dieser doch „am meisten befähigt“ (H:360) war, „die Konsequenz des Handelns für ein' selbst im Leben tragen zu können“ (H:359f.), zum anderen aber geht es ihr auch um mehr Selbstbestimmung, so z.B. beim Klienten Salih, daß dieser lerne, sich von den Erwartungen seines Vaters unabhängig zu machen:

also Fluchtgedanken kannte der z.B. gar nicht, weil das ganz schlimm für ihn gewesen wär', wenn sein Vater rausbekommen hätte, daß er flüchtet. Und wir haben ihm dann hier mit Hilfe der Gruppe klarmachen können, daß ein Fluchtgedanke was ganz Normales ist, dem jeder folgen darf. (H:650-654)

Auch in den Interviews der Pädagogen C und F finden sich einige Hinweise, die auf einen Wunsch nach mehr Eigenverantwortung bei ihrer Klientel schließen lassen. So beispielsweise, wenn Herr F dem Jugendlichen Ahmed, der als willfähiges Mitglied seiner delinquenten Peer Verantwortung stets „wunderbar an andere abgegeben“ (F:162) hat, eindringlich ins Gewissen redet: „Sag mal, wenn dir einer sagt: ‚mach das‘, dann machst du das wohl [...] vollkommen kritiklos“ (F:164f.), oder wenn Herr C feststellt, daß viele Jugendliche mehr Verantwortung für ihr Leben entwickeln, „weil sie eben einfach auch älter werden“ (C:586), denn

viele reifen dann auch. Und die überlegen dann auch wirklich: „Was mach' ich denn hier überhaupt? Was kann mich denn überhaupt alles erwarten hier? Lass' ich's nicht lieber doch sein, um mir [...] keine Steine in den Weg zu bauen?“, sondern [~ versuchen] irgendwo ihr Leben klar in Griff zu kriegen. (C:573-577)

Wenn man davon ausgeht, daß die meisten delinquenten Jugendlichen viele Beziehungsbrüche in ihrem Leben erfahren und kaum gelernt haben, verbindliche und auf längere Zeit hin angelegte Beziehungen einzugehen, ihr Leben darüber hinaus auch wenig auf die Zukunft hin ausgerichtet ist und sie vielmehr im Hier und Jetzt leben, dann wäre ein weiteres wichtiges Ziel hinsichtlich der persönlichen Entwicklung der Aufbau von mehr **Kontinuität, Ausdauer und Verbindlichkeit** in ihren sozialen Beziehungen wie aber auch allgemein bezüglich ihrer Lebensgestaltung. Dieses Ziel bringen die Pädagogen A, G und E recht deutlich zum Ausdruck, bei B und D hingegen läßt sich nur erahnen, daß dieses für sie auch eine Rolle spielt. Während Herr A die Jugendlichen in eine „kontinuierliche, regelnde Lebensphase“ (A:152) bringen möchte, in der überhaupt erst wichtige „Vereinbarungsfähigkeiten“ wie „Termine einzuhalten“ (A:149f.) gelernt werden können, sieht Herr G für manche Jugendliche schon einen „Riesenerfolg“ (G:442) darin, wenn sie „einfach nur eine Sache mal von Anfang bis Ende durchmachen“ (G:440f.) und am Ende der Maßnahme das Gefühl hätten: „Ich hab’ das mal geschafft, vier Monate mal so ’n Kurs zu machen“ (G:443f.). Auch Herr E will erreichen, daß seine Klienten mehr Beständigkeit entwickeln und sich der gemeinsamen Arbeit gegenüber verpflichtet fühlen. Dies äußert sich nicht nur in der zu treffenden Zielvereinbarung zu Beginn der Maßnahme, bei der der Jugendliche sich verpflichtet, „regelmäßig pünktlich am Kurs teilzunehmen [und] in der Gruppe sich zu integrieren“ (E:1106f.), sondern auch in seinen Ausführungen über den Jugendlichen Achim, dessen „positive Entwicklung“ (E:655) darin bestehe, daß dieser sein unentschuldigtes Fehlen am Anfang des Kurses überwunden und allmählich genügend Kontinuität und innere Bereitschaft entwickelt habe:

Also von den bisherigen zehn Mal[-en] war er neunmal anwesend, das erstmal unentschuldig, [...] da war das noch ’n bisserl so ’ne Kippsituation bei ihm, wo er sich gesagt hat: „Ja was will ich denn da?“ und so, und jetzt aber regelmäßig. Und es ist auch zu sehen, daß er stark reflektiert, daß er schon irgendwo ’nen Sinn drin sieht [...]. (E:656-661)

Diese innere Bereitschaft und Ausdauer stellt Herr E auch für den Klienten Christian fest, für den es „ganz wichtig“ (E:931) gewesen sei, daß er zum Trainingskurs „regelmäßig erschienen“ (E:931f.) ist, und hebt lobend hervor, daß dieser „auch an solchen Tagen, wo er [...] sich krank fühlt[e] oder wirklich krank war“ (E:932) – entgegen all den anderen Jugendlichen – sich durchringen konnte, den Kurs zu besuchen.

Auch wenn die Pädagogen B und D keine konkrete Zielsetzung hinsichtlich Kontinuität und Verbindlichkeit formulieren, findet der Aspekt doch indirekt Erwähnung. So mißt Herr B einer verbindlichen und auf längere Zeit hin angelegten Beziehungserfahrung große Bedeutung bei, wenn er feststellt, daß ein Jugendlicher mit Verhaltensdefiziten „mal über ’n konkreten Zeitraum mit ’ner [...] recht hohen Verbindlichkeit in ’ner Gruppe mit anderen Jugendlichen zusammen sein [...] und natürlich auch [...] nicht ausweichen können“ (B:171-176) sollte. Und Frau D ihrerseits gibt zu verstehen, daß ein regelmäßiges wie pünktliches Erscheinen schon eine anerkennenswerte Leistung sei (hier bezogen auf das sehr unstete Leben der Problemzwillinge Peter und Paul): „Manchmal ist es eben auch anstrengend, ist ja auch überhaupt anstrengend, irgendwo pünktlich diszipliniert hinzukommen und was durchzuhalten, jedenfalls für die beiden war das ’ne echte Anstrengung“ (D:155-158).

Die **Verbesserung der Beziehungsfähigkeit** als ein wichtiges Ziel der Persönlichkeitsentwicklung umfaßt zahlreiche Facetten. Einige Pädagogen, wie eben aufgezeigt, setzen auf die Entwicklung von mehr Kontinuität und Verbindlichkeit, wieder andere sehen im Aufbau adäquaten Sozialverhaltens und im konstruktiven Umgang mit Konflikten (Kap. 4.1.2) ein wirksames Mittel, um die Beziehungsfähigkeit der Jugendlichen zu verbessern. Um Doppelungen zu vermeiden, soll hier im Anschluß nur auf solche Aspekte eingegangen werden, die nicht schon anderenorts erwähnt wurden. Die Pädagogen D, F, G stellen hinsichtlich des angestrebten Ziels der zu verbessernden Beziehungsfähigkeit ihrer Klienten Fortschritte fest, die sich mit einem „Weicherwerden“, einem Nähe-zulassen-Können und einem Sich-anderen-gegenüber-Öffnen beschreiben lassen. So teilt uns Frau D in bezug auf ihre Klientin Katja mit:

Die war am Anfang immer so mürrisch und so, erst mal immer so: „Komm mir nicht zu nah, komm mir bloß nicht zu nah“, so, und das sollte sich ’n bißchen verändern und auflockern, und das hat es auch gemacht. Also so, daß sie mehr zeigt, und daß sie das auch mehr annehmen kann, gemocht zu werden. [...] Die hat sich doch viel geändert und wurde dann viel weicher [...]. (D:417-424)

„Weicher“ werden konnte auch die „sehr dominante“ Helga (G:806), denn, so läßt Herr G uns wissen, „sie hat gemerkt, sie braucht das gar nicht. Sie braucht hier nicht zu dominieren, sie wird auch so akzeptiert“ (G:807f.). Und auch der Jugendliche Salih, wie Frau H wiederum deutlich macht, „hat ’n Einblick darüber bekommen, daß es tatsächlich so was gibt, wie menschliche Nähe zulassen können. Das konnte er vorher nicht“ (H:543-545). Dieses Nähe-Zulassen findet auch, so erfahren wir von Herrn F, bei den männlichen Jugendlichen statt, wenn sie allmählich lernen, über intimere Dinge zu reden und sich über gemeinsame Existenz- und Zukunftsängste auszutauschen (vgl. F:467-482). Auch Frau H geht es um eine verbesserte Beziehungsfähigkeit, wenn sie ihrem Klienten Salih, der im Umgang mit anderen Menschen kein „normal instinktives Verhalten“ (H:649f.) zeigt, ganz basale Kommunikationsmechanismen vermitteln möchte, auf dass dieser ein Mindestmaß an sozialer Kompetenz entwickeln lernt:

Und er war jemand, der sehr gebückt ging, ’ne leise Sprache [~ hatte], ’n schlechtes Deutsch [...] und versucht hat, immer den Augenkontakt zu vermeiden. Wir haben ihm hier immer versucht zu erklären [...] wenn man jemand’ in die Augen guckt und mit dem redet, dann gibt es so ’n Maß, das man eigentlich spürt, wann man das lassen sollte, oder wann man woanders hingucken sollte oder so, und da sollte man seinem inneren Gefühl vertrauen. (H:639-646)

Ausgehend von der Feststellung „also sie tun ganz wenig – denk’ ich mal – sich selbst reflektieren, Alltagserlebnisse reflektieren“ (E:309f.) verweist Herr E auf ein weiteres bedeutsames Entwicklungsziel: den **Aufbau einer gewissen Reflexivität**. So soll der Jugendliche nicht nur in bezug auf sich selbst erkennen „Wie gehe ich mit mir um? Wie gehe ich mit meinen Potenzen um? Was erwarte ich von anderen?“ (E:727-729), sondern auch im alltäglichen Umgang mit anderen Menschen die eigenen Anschauungen und Standpunkte kritisch hinterfragen lernen. Herr E sieht sein Ziel erreicht, wenn bei problematischen oder ungerechtfertigten Ansichten nicht die Gruppenleiter, sondern die Jugendlichen von sich aus um Stellungnahme bitten: „Warum? Begründe doch mal!“ (E:1467). Eine Verbesserung der Selbstreflexivität (und des Reflexionsvermögens allgemein) findet sich als ein indirekt verfolgtes Ziel auch überall dort,



wo es den Pädagogen um den Aufbau von Problem- und Unrechtsbewußtsein, Perspektivenübernahme, Realitäts- und Urteilsprüfung und die Veränderung persönlicher Bewertungen und Zuschreibungen (siehe die Kapitel 4.1.1 und 4.1.2) geht.

#### **4.1.5 Sicherstellung der Grundversorgung (Ziele-Kategorie Z5)**

Bei einigen Jugendlichen machen der Trainingskurs und jegliche Bemühungen hinsichtlich der bislang erörterten Ziele nur Sinn, wenn ein gewisses Maß an materieller wie psychosozialer Grundversorgung (s. Tabelle 5) gewährleistet ist. Droht beispielsweise den Klienten bei Arbeitslosigkeit, Überschuldung, Drogenkonsum, familiären oder allgemein psychischen Krisen der Wohnungsverlust, so muß hier erst einmal Abhilfe geschaffen werden, da sie sonst nicht (genügend) aufnahmefähig für die zu vermittelnden Lerninhalte sind. Klassischerweise ist dies die Aufgabe der Betreuungsweisung und Erziehungsbeistandsschaft. Aus den Interviews geht jedoch hervor, daß einige der Probanden neben der Arbeit im STK auch noch durch andere Maßnahmen an den jeweiligen Träger gebunden sind, die entweder zeitgleich mit dem STK oder im Anschluß an diesen erfolgen und hier den Rahmen bieten, sich um derartige Probleme und Belange der Jugendlichen zu kümmern. Grundsätzlich aber entsteht der Eindruck, daß auch innerhalb der Maßnahme des STKs genügend Zeit vorhanden ist, sich um die Grundversorgung der Klienten zu bemühen: „dazu gehören aber auch sämtliche Vorgespräche, die Einzelgespräche, wenn wir mit ihnen auf Ämter gehen, auch das machen wir ja, wir helfen ihnen ja in allen Lebenslagen sozusagen“ (G:843-845). Wohlgemerkt, keinem Pädagogen geht es nur um die Grundversorgung der Jugendlichen allein, ist diese doch stets gerichtet auf das Erreichen der anderen bislang beschriebenen Ziele. Für genau diese aber sind die Bemühungen um eine gesicherte Grundversorgung in vielen Fällen, wenn nicht eine notwendige Voraussetzung, so doch zumindest ein wirksames Mittel.

**Arbeitsmarktanbindung** ist in psychosozialer wie materieller Hinsicht eine wichtige Grundversorgung. Einer geregelten Arbeit nachgehen zu können, erfüllt in der Regel den Wunsch nach ökonomischer Eigenständigkeit und gesellschaftlicher Anerkennung und stellt zudem eine wichtige Anpassungs- und Integrationsleistung beim Übergang in die Erwerbs- und Erwachsenenengesellschaft dar, die den Adoleszenten stärker an die Befolgung gesetzlich kodifizierter Normen bindet und sein delinquentes Milieu möglicherweise uninteressant werden läßt. Auf diesen Aspekt gehen insbesondere die Pädagogen A und C sowie im Ansatz auch F und G ein. „Ganz wichtig“ (A:435) ist es für Herrn A, die Jugendlichen

zu motivieren, einen vernünftigen Schulabschluß zu machen und auf diesen Schulabschluß eine vernünftige Ausbildungs- oder Arbeitssituation draufzusetzen, die's ihnen eben ermöglicht, 'n gewisses Selbstbewußtsein zu entwickeln: „Ich habe 'ne Stellung in der Gesellschaft, ich habe 'ne Position, und ich kann für mich und meinen Lebensunterhalt alleine sorgen, und das befriedigt mich auch.“ (A:436-442)

Dies sei einer der „wesentlichsten Faktoren im Grunde genommen, die stabilisierend wirken“ (A:452f.), und dann könne der betreffende Jugendliche „auch von 'ner Delinquenz ablassen“ (A:453f.), weil dieser es „einfach nicht mehr nötig habe“ (A:454). Auch Herr C sieht mit der Arbeitsmarktanbindung eine wichtige Veränderung des sozialen Umfeldes verbunden, die den

Umgang mit neuen und sozialadäquaten Modellen ermöglicht und zu wichtigen Anpassungsleistungen führt:

Wenn man dann das schafft, die irgendwo in 'nen Arbeitsprozeß oder Ausbildungsprozeß zu kriegen und [~ die] dann noch andere Leute kennenlernen und dann [die] dort in diesem ja Milieu drin sind und dann erzählt bekommen, daß es ja doch vielleicht ganz gut ist, 'n paar Mark zu verdienen, weil man sein Leben dann ja ganz anders gestalten kann [...] [~ dann] sind ja eben viele der Meinung: „Das war ja doch nicht so schön, vom Sozialamt oder vom Schnorren zu leben. Ich steh' jetzt doch jeden Morgen auf, stell mir den Wecker, obwohl mir's nicht so paßt, aber perspektivisch gesehen, ist es ja für mich doch günstiger, um eben vielleicht auch später mal 'ne Familie zu gründen“ und solche Geschichten eben alles. (C:595-607)

Erfolgreiche Arbeitsmarktanbindung sieht Herr C jedoch nur dann gewährleistet, wenn seine Klienten ihren Führerschein, der ihnen entzogen wurde, so schnell wie möglich wiedererlangen, da insbesondere die männlichen Heranwachsenden in den für sie typischen Berufssparten auf ihren Führerschein angewiesen seien (vgl. C:189-210). So äußert er in bezug auf seinen Klienten Felix stolz, daß dieser

relativ schnell und preisgünstig an sein' Führerschein gekommen ist, wo sich dann natürlich auch bei ihm noch daraus 'n Job und 'ne Arbeit ergeben haben. Aufgrund dessen, daß er den Führerschein hatte, konnte er dann da bei der Firma anfangen und wie gesagt, da ist er heute noch. (C:505-509)

Das Argument, daß Arbeitsmarktanbindung und ein neues soziales Umfeld sozialkonformes Verhalten begünstigen, wird auch von den Kursleitern F und G ins Feld geführt: „Sobald es bei irgendeinem klappt, daß der einen befriedigenden Job hat, ist der für seine Klicke weniger präsent“ (F:489). Herr G wiederum, der prinzipiell „sehr glücklich“ (G:449f.) ist, wenn er und seine Kollegen „es schaffen, ihn [den jeweiligen Klienten] in eine Ausbildungsmaßnahme zu kriegen“ (G:448f.) oder diesem zu ermöglichen, „Geld zu verdienen“ (G:752f.), macht in bezug auf die drei Jugendlichen Chris, Timo und Jens, deren Straftaten „eine gemeinsame Vergangenheit“ (G:380f.) hatten, deutlich, daß im wesentlichen die Maßnahme der Berufsausbildung dazu beitrug, „diese drei hier so zu verselbständigen“ (G:385f.), daß sie „unabhängig von der Gruppe agieren“ (G:386f.), „ihren eigenen Weg machen“ (G:387) und letztlich von der Delinquenz ablassen konnten (vgl. G:406-410).

Auch bei Herrn B zeigt sich an mehreren Stellen im Interview, daß für ihn Arbeitsmarktanbindung und berufliche Qualifizierung als wichtige Entwicklungsaufgaben im Vordergrund stehen. Bezogen auf den Jugendlichen Mustafa konstatiert er, daß wenn dieser mal versuchen würde „wirklich Ansätze von Entwicklung zu machen, also von schulischer Entwicklung und beruflicher Entwicklung, dann wär' das 'n sehr großer Schritt für ihn, der möglicherweise das andere nach sich zieht, weil natürlich [...] die Dinge auch zusammen[hängen]“ (B:246-249). Herr B glaubt die Jugendlichen über das Absolvieren einer Berufsausbildung in Verbindung mit konkreten Förder- und Betreuungsmaßnahmen wie schulischen Nachhilfeangeboten seelisch stabilisieren zu können (vgl. B:295-302 bezogen auf Özgür; vgl. B:88-90 bezogen auf Steffi).

Wenn auch für die Leiterinnen D und H die Berufsanbindung kein primäres Ziel darstellt, so sollte dennoch (der Vollständigkeit halber) darauf hingewiesen werden, daß auch Frau D sich

bei einigen ihrer Klienten darum bemüht, „daß die in 'ne Ausbildung reinkommen“ (D:342), und daß Frau H uns wissen läßt, daß sie gemeinsam mit ihrem Klienten Jochen, der bereit war, „sein Leben zu ändern“ (H:277f.), „zusammen 'ne Ausbildungsstelle gesucht“ (H:279f.) habe, was letztlich ein „schwieriger Weg“ (H:280) gewesen sei.

Auch **Schuldenregulierung** ist eine wichtige Form der Grundversorgung. Nicht nur in materieller Hinsicht, verhilft sie den Klienten doch zu neuer Orientierung und Zuversicht, wenn diese im Chaos von Überschuldung und Ohnmacht oft nicht wissen, wie es in ihrem Leben weitergehen soll. So gelingt es Herrn C hin und wieder, einem überschuldeten Probanden „die Ausweglosigkeit doch zu nehmen“ (C:547) oder zumindest „innerhalb dieser Schuldnerberatung da 'n bißchen was [...] abzubauen von seinen Schulden“ (C:324-326). Bei Herrn A, der ja ganz spezielle soziale Trainingskurse für Jugendliche in Überschuldungssituationen anbietet, liegt es in der Natur der Sache, daß hier das oberste Ziel die qualifizierte Schuldenregulierung ist:

da geht's im wesentlichen dann eben [~ darum], die Straftatenfolgen eben zu regulieren und zu gucken, daß man entweder versucht, Forderungen, die sie ihr Leben lang werden nicht abtragen können, weil sie zu exorbitant sind, daß man die versucht, niederschlagen oder stunden zu lassen, und eben die Bereiche, die sie regeln können, eben auch versucht, über Vergleiche und Reduzierung auf die Hauptforderung z.B. zu regeln. (A:335-341)

So beschreibt Herr A beispielsweise für den stark überschuldeten Klienten Ralf, wie er diesen „in Zusammenarbeit mit der Schuldnerberatungsstelle“ (A:257) erfolgreich „durch das Insolvenzverfahren gezogen“ (A:258) hat „mit dem Ergebnis, daß er jetzt ein' ganz kleinen Teil im Rahmen seiner Möglichkeiten abträgt“ (A:258-260), und daß es ihm so gelungen sei, dessen „weitere berufliche Existenz zu retten und zu sichern“ (A:268). Herr A, der sich quasi als „Sozialisationshilfe“ (A:199f.) versteht und „soziale Grundqualifikationen“ (A:200) vermitteln möchte, will seine Klienten auch zu einem bewußteren Umgang mit Geld erziehen (vgl. A:509-517), denn „Umgang mit Geld ist 'ne soziale Grundqualifikation, die jeder [...] irgendwo beherrschen muß, und da gehen diese Trainingskurse eben auch hin, und nicht mit Geld umgehen können, deutet auf 'n Sozialisationsdefizit hin“ (A:200-204).

Über **Wohnraumbeschaffung** und Fremdunterbringung beabsichtigen die Pädagogen D und G die Grundversorgung einiger ihrer Klienten sicherzustellen. Bezogen auf die stark vernachlässigten und von einer drohenden Verwahrlosung betroffenen Zwillinge Peter und Paul äußert Frau D, „daß dann nachher die Fremdunterbringung [...] anstand“ (D:335f.) und man ihnen dadurch zeigen wollte, „es gibt auch noch was anderes [...] es gibt Leute, die kümmern sich ganz doll darum, die haben 'n Interesse, daß ihr anders lebt“ (D:337f.), wohingegen die Wohnraumbeschaffung für den Klienten Steffen hinsichtlich der Zielvorgabe der Verselbständigung erfolgen sollte (D:549f.). Herr G seinerseits teilt bezogen auf den Jugendlichen Lars, dem es deutlich an elterlicher Fürsorge mangelt, mit: „uns war auch relativ schnell klar, daß wir ihn versuchen müssen, in eine Wohngemeinschaft zu kriegen“ (G:263f.; vgl. G:232). Um den Wohnraumaspekt geht es auch den Pädagogen B und C. So betont Herr B stolz, daß seine Klientin Steffi nicht nur einen Ausbildungsplatz (B:88), sondern mittlerweile auch „'ne eigene Wohnung“ (B:121f.) habe, und Herr C läßt wissen, daß er sich neben Schuldenberatung und

Ausbildungsplatzsuche auch ein bißchen um die „Wohnungsproblematik“ (vgl. C:320-323) kümmern. Für diese Gruppenleiter kann jedoch nicht mit Sicherheit ausgesagt werden, daß es sich hier um eine ausdrückliche Zielsetzung handelt.

Darüber hinaus lassen sich noch **andere materielle wie psychosoziale Versorgungsleistungen** feststellen, die auf eine Verbesserung der Lebenssituation abzielen. So war es Frau D im Falle der Brüder Peter und Paul, für die „niemand da war, der [...] sich gekümmert hat“ (D:308-310), wichtig, mit ihnen „auch zusammen zu kochen“, um die „Grundversorgung immer mal wieder [zu] gewährleisten“ (D:159-161). Auch erfahren wir von Frau D, der es immer darum geht, „den einzelnen noch mal so im Blick zu haben und zu überlegen, was braucht der“ (D:610f.), daß sie für ihren Klienten Peter eine Einzelbetreuung organisieren ließ, mittels welcher die Unterversorgung und einsetzende Verwahrlosung aufgefangen und besser bearbeitet werden konnte (vgl. D:161-165 und 269-273). Auch alle Bemühungen, die auf eine Einbindung der Klienten in weitere (für sie notwendige) pädagogische oder therapeutische Angebote gerichtet sind, können als eine wichtige Versorgungsleistung gewertet werden. So zählt Herr G zu den „Zielvorgaben“ (G:445), bei „Drogenkonsum“ (G:448) die jeweiligen Klienten „in 'ne Therapie überzuleiten“ (G:447f.); und Frau H teilt uns mit, daß sie bei der sehr gewaltbereiten Manuela „dafür gesorgt“ (H:189) habe, „daß 'ne erlebnispädagogische Maßnahme in Gang kommen soll“ (H:189f.). Was die Sicherstellung der materiellen Versorgung angeht, erfahren wir von Frau D, daß sie dem Klienten Steffen dabei helfe, daß dieser „an seinen Teil Sozialhilfe rankommt, daß er irgendwie Geld bekommt“ (D:548f.), und auch von Herrn C vernehmen wir, daß er seinen Klienten hilft, Sozialhilfe oder Wohngeld zu beantragen (C:884-893).

## **4.2 der Mitteleinsatz der Pädagogen (Ansätze, Methoden und Techniken)**

Der Mitteleinsatz der Pädagogen wird nachfolgend in drei Kapitel untergliedert. Zunächst sollen die vier grundlegenden Methoden des gesprächsbasierten Angebots der Kurse (Methoden-Synopsis M1) beschrieben werden (Kap. 4.2.1); diese bestehen a) im Explorieren, Aufarbeiten, Klären, b) im Informieren und Aufklären, c) im Konfrontieren und Fordern sowie d) im Stützen und Stabilisieren. Mit diesen Methoden findet im wesentlichen die Vermittlung sozialer Kompetenzen statt. Im zweiten Kapitel (4.2.2) werden einige pädagogische Ansätze und Arbeitstechniken vorgestellt, die von den Pädagogen in erster Linie zur Ergänzung und Unterstützung des gesprächsbasierten Methodenrepertoires angewendet werden (Methoden-Synopsis M2). Sie umfassen das Herstellen von Alltagsbezügen, ein systemisch-vernetzendes Vorgehen sowie handlungs- und erlebnisorientierte Arbeitsweisen. Das dritte Kapitel (4.2.3) wiederum beschreibt die mehrfach erkennbaren Methoden, die (a) einen stabilen Rahmen für die gemeinsame Gruppenarbeit schaffen (Kap. 4.2.3.1), (b) Vertrauen und eine tragfähige Beziehung aufbauen helfen (Kap. 4.2.3.2) oder die (c) soziales Lernen in der Gruppe zielgerichtet steuern (Kap. 4.2.3.3). Diese doch sehr unterschiedlichen Methoden (oder Methodengruppen) wurden hier in einem Kapitel (Methoden-Synopsis M3) zusammengefaßt, da ihnen gemeinsam ist, daß sie zunächst weniger auf ergebnis- als vielmehr auf prozeßorientierte Ziele

gerichtet sind, die für ein Gelingen des gemeinsam zu leistenden Arbeitsprozesses der Gruppe Sorge tragen.

Bei der Darstellung der Methoden soll, wo es möglich ist, auf die Ziele der Pädagogen Bezug genommen werden, um hier bereits einige Mittel-Ziel-Relationen und das mit ihnen in Verbindung stehende Veränderungswissen aufzeigen zu können. Eine die Pädagogen hinsichtlich ihrer Methodenwahl vergleichende Übersicht bieten die tabellarischen Synopsen im Anhang I dieser Arbeit. Die jeweilige Methodenwahl und deren Beschreibung liefern auch wichtige Informationen hinsichtlich der pädagogischen Haltung der verschiedenen Gruppenleiter.

#### **4.2.1 vier grundlegende Methoden (Methoden-Synopsis M1)**

Hinsichtlich des gesprächsbasierten Angebots der Pädagogen lassen sich folgende vier methodische Vorgehensweisen identifizieren: a) Explorieren, Aufarbeiten, Klären; b) Informieren und Aufklären; c) Konfrontieren und Fordern; d) Stützen und Stabilisieren (vgl. auch Tab. 6 im Anhang I). Keine der vier Methoden schließt eine andere aus, sie bedingen sich sogar teilweise gegenseitig. So ist es etwa vorstellbar, daß nach einer konfrontativen Vorgehensweise eine stützende, stabilisierende Intervention erforderlich wird. Die hier getroffene Unterteilung ist idealtypischer Natur, in der Praxis gehen die vier methodischen Ansätze oft fließend ineinander über, vermischen sich oder treten – bewußt gewollt – in Kombination auf. Die Wahl der Methode hängt auch von der psychischen Konstitution der jeweiligen Klienten ab. So entscheidet sich Frau D bei den seelisch instabilen Zwillingen Peter und Paul für vermehrt stützende Interventionen.

##### **4.2.1.1 Explorieren, Aufarbeiten, Klären**

Die Methode des Explorierens, Aufarbeitens und Klärens ist Bestandteil einsichtsorientierter Arbeit. Diese geht davon aus, daß eine nachhaltige Bereitschaft zur Veränderung von Einstellung und Verhalten nur durch einen bewußtseinsbildenden Prozeß zu leisten ist, bei welchem der Klient zum einen das wahre Ausmaß seiner Straftaten erkennt und letztere als einen Ausdruck seiner inneren Konflikthaftigkeit begreift, und er zum anderen ein tiefgreifendes Verständnis von sich selbst erlangt, das ihn befähigt, sich in einer kontrollierten, selbstbestimmten Weise effizienter an die Erfordernisse der jeweiligen Lebenssituation anzupassen. Entgegen der Methode des Konfrontierens und der des Informierens steht beim Explorieren und Aufarbeiten die Eigenleistung des Klienten im Vordergrund. In erster Linie leiten die Pädagogen E, G und H ihre Klienten zur Exploration an, aber nur bei Herrn E erhalten wir Aufschluß über die konkrete methodische Umsetzung, wie weiter unten am Beispiel der Introspektion noch deutlich wird.

Frau H, die stets die Beziehungsdynamiken konfliktreicher Eltern-Kind-Konstellationen im Blick hat (vgl. z.B. H:153-159 bezogen auf Manuela und deren Mutter), hilft dem Jugendlichen Tobias dabei, für sich zu erkennen, inwieweit unbewußte Motive sein eigenes Handeln bestimmten. Durch den einsetzenden Klärungsprozeß gelingt es Tobias nicht nur „die Mutter-Kind-Beziehung“ (H:427) und „das Bild seiner Mutter“ (H:422) zu verändern, sondern auch

mehr „Eigenverantwortung“ (H:429f.) zu entwickeln, indem nämlich Tobias begreift, „daß, auch wenn seine Mutter Lehrerin ist und er sie dadurch schädigen will, daß er ganz schlecht in der Schule ist, [...] er letztendlich nur sich schädigen [wird]“ (H:430-432). Es läßt sich hier jedoch nicht feststellen, inwieweit der Klient sich aktiv in den Klärungsprozeß einbringt, selber exploriert und nicht nur klärende Worte vorgesetzt bekommt.

Da perzipierte Ehrverletzung häufige Ursache von Gewalt (vgl. F:453-456) oder konfliktreichen Auseinandersetzungen (vgl. H:565-572) ist, geht es den Pädagogen F, G und H um eine Klärung der Bedeutung des Begriffs der Ehre. Dabei ist es den Pädagogen wichtig, daß Jugendliche aus dem osteuropäischen und arabischen Raum „in solchen Diskussionen“ (F:456) sehen, „daß andere – speziell eben auch deutsche Jugendliche – ’ne andere Auffassung davon haben, was Ehre ist“ (F:457f.), wobei ihnen bewußt werden soll, daß es den „Ehrbegriff [...] so in Deutschland gar nicht gibt“ (H:568-570). Oft geht es auch darum, die mit Gewalthandlungen verbundenen Rechtfertigungen der Heranwachsenden in Frage zu stellen, so z.B. wenn Migranten-Jugendliche auf die eigene Kultur verweisen, die bei Ehrverletzung gewaltbereites Handeln erforderlich mache. So äußert dann auch Herr G bezogen auf den armenischen Klienten Toros, der seine „Auge um Auge, Zahn um Zahn“-Mentalität auf seine kulturelle Herkunft zurückführt (G:331-335), daß es wichtig war, „mit ihm aufzuarbeiten [und] zu gucken: 'Wie sieht denn deine Kultur aus? Ist das auch wirklich so, wie du das sagst? [Oder] ist das ’ne Einstellung von dir, die du irgendwo gehört hast?'“ (G:344-346). Auch Frau H bearbeitet den kulturellen Hintergrund der Delinquenzproblematik ihrer Klienten, so z.B. beim Kosovaren Salih, wenn sie die (sub)kulturelle Norm der überaus mächtigen Vaterfigur für dessen Gewaltbereitschaft verantwortlich sieht und feststellt, daß Salih nie gelernt habe zu flüchten, „weil das ganz schlimm für ihn gewesen wär“, wenn sein Vater [dies] rausbekommen hätte“ (H:651f.).

Herr G zeigt an anderer Stelle, wie er in gemeinsamer Arbeit mit dem Klienten Arne, der Vater geworden ist, exploriert, was für diesen Vaterschaft bedeutet. Indem es Arne gelingt, ein Stück weit die eigene Kindheit aufzuarbeiten und die eigenen Erwartungen, die er einst als Kind seinen Eltern gegenüber hatte, in sich wachzurufen (G:472-474), lernt dieser Verantwortung für sein eigenes Kind zu übernehmen. In der Konsequenz entscheidet Arne, aus der rechten Szene auszusteigen und seine „Freizeitaktivität“ (G:463) als Hooligan zu beenden. Herr G weiß von sich zu behaupten, er habe „es geschafft [...] mit ihm durchzuspielen, was es bedeutet, wenn er als Vater, als Verantwortlicher eines Kindes, Straftaten diesbezüglich begeht, was er dann für ’n Identifikationsmodell für dieses Kind ist“ (G:468-472).

Die Pädagogen G und H beabsichtigen mit ihren Klienten das strafrechtliche Ausmaß und die Tragweite der einzelnen verübten Straftaten zu klären. Die Straftaten werden dabei auf einem großen Flipchartbogen notiert und nach eingehender Erörterung hierarchisch nach Schweregrad sortiert, denn die Jugendlichen „müssen erst mal klarkriegen für sich, was bedeutet eigentlich welche Straftat“ (G:121f.; vgl. H:348f.). Man kann vermuten, daß Frau D, die den Begriff der „Delikthitparade“ (D:656) gebraucht, einen ähnlichen Klärungsprozeß anstrebt, sie geht im Interview jedoch nicht weiter auf diesen Begriff ein.

Herr E wiederum, der mit seinem „deliktspezifischen Ansatz“ (E:90) sehr problemzentriert arbeitet, ist mehr daran interessiert, der Gewaltbereitschaft seiner Klienten auf den Grund zu gehen: „Also sie werden hingeführt [...] zu der Problematik 'Warum bin ich aggressiv geworden? Warum konnte ich mich nicht mit anderen Mitteln zur Wehr setzen? Warum fällt mir z.B. das Reden so schwer?'“ (E:71-74). Durch „intensive Gespräche“ (E:149), bei denen die Jugendlichen auch schon mal stark beansprucht werden (vgl. E:253-257), will Herr E sich „der Persönlichkeit nähern“ (E:106) und mit ihnen gemeinsam die Ursachen für ihr „Fehlverhalten“ (E:112) klären und biographisch aufarbeiten:

Der Jugendliche hat gewisse Erfahrungen gemacht in seinem – wegen mir sechzehnjährigen – Leben, der hat 'ne gewisse Haltung entwickelt, es gibt bestimmte Ursachen für sein Fehlverhalten, ansonsten wäre er ja nicht hier, und das mit ihm mal gemeinsam anzureißen, mal vorzuführen, woran könnte es denn liegen, das ist eigentlich damals und auch heute noch meine Aufgabe. (E:109-114)

Dabei werden die Jugendlichen, die normalerweise „nicht den Alltag reflektieren“ (E:683), „Spezialisten im Verdrängen“ (E:310-313) sind und nur „wenig Gefühle zeigen“ (E:681), zu einer gezielten Introspektion angeleitet:

sie [die Jugendlichen] [...] wissen [...], da sitzen Gruppenleiter, die mich auch intensiv danach befragen: „Was habe ich da gefühlt, vor, während, nach der Straftat? Warum hab' ich gerade so gehandelt? Wie ging es mir dabei? Hab' ich später noch mal nachgedacht darüber? Hab' ich heute 'ne andere Position als damals?“ Also sie werden ja regelrecht – ich sag' mal – Geburtswärter an diesen entsprechenden Stellen, wo sie genau wissen: „Aha! Die gehen bis in den Grund hinein, die wollen wirklich mal die Ursachen für mein Fehlverhalten kennenlernen.“ (E:320-329)

Herr E gerät dann oft ins Staunen, „wie schnell Jugendliche in der Lage sind [...] [sich] an[zu]vertrauen“ (E:149-151) und über die „wahren“ und „echten Probleme“ (E:151f.) zu sprechen, denn hin und wieder „genießt“ (E:778) es der eine oder andere Klient sogar, „daß er mal im Mittelpunkt steht und aus seinem bisherigen reichen Leben erzählen kann“ (E:778f. hier bezogen auf Achim). Das Ziel der angeleiteten Introspektion kann hier im Aufbau von Problembewußtsein gesehen werden.

Im Wissen, daß gewaltbereite Auseinandersetzungen von Fehlinterpretationen begleitet werden, die auf verzerrten Wahrnehmungs- und Bewertungsmustern fußen, animiert Herr E seine Klienten, die eigenen Bewertungen und Zuschreibungen in konfliktreichen Situationen, also bei perzipierter Provokation und Feindseligkeit, kritisch zu hinterfragen:

es kann passieren, daß ich manche Situation bestätige und sage: „Ja, das löst auch in mir gewisse Aggressionen aus, aber ich verhalte mich ganz anders als du z.B., ich schlage nicht zu, sondern ich kläre das mit mir, ich hinterfrage mich: Warum hast du jetzt so 'ne Haltung dazu?, warum stört dich das?, warum nimmst dich das so gefangen, dieser Gedanke?“ Also hat das mit meiner Persönlichkeit zu tun! Und diesen Tip gebe ich ihnen auch oftmals: „Überprüft immer zuerst euch! und fragt nicht: ‚Aha? Warum hat denn der das jetzt so gemacht? Und das paßt mir überhaupt nicht‘, sondern fragt euch: ‚Warum ist meine Position, warum ist meine Haltung zu dieser Problematik oder zu demjenigen so negativ eingestellt?‘, weil ihr könnt ihn nicht verändern, aber ihr könnt eure Position dazu verändern!“ (E:355-367)

Auch Herr F läßt uns wissen, daß er mit seinen Klienten „ganz viel erarbeitet“ (F:353) habe zu der Problematik „Wie guckt denn einer, der mich provoziert?“ oder „Woran merk' ich denn,

daß der jetzt dies, das oder jenes macht?“ (F:353-355). Auch ihm geht es um ein Explorieren der eigenen Zuschreibungen in Konfliktsituationen:

Weil ich [„ich“ aus der Perspektive des jeweiligen Jugendlichen] interpretier's doch nur hinein: Ich nehme an, der steht da aufreizend lässig oder grimmig oder wie auch immer, und alles andere spielt sich doch tatsächlich in meinem Kopf ab. Der sagt ja nicht mal was zu mir, sondern ich nehme an, der will irgendwas von mir. Und wie komme ich dazu?“ (F:357-361)

Die introspektive und kognitive Arbeit an den persönlichen Attributionen läßt die Klienten ihr eigenes Beteiligtsein an der Entstehung von Konflikten erkennen und hat letztlich eine verbesserte Realitäts- und Urteilsprüfung zum Ziel.

Im Bewußtsein darüber, daß Jugendliche aufgrund zahlreicher Deprivationserfahrungen die Umwelt als ihnen gegenüber feindlich gestimmt wahrnehmen, geht es auch Frau H darum, die Urteilsprüfung ihrer Klientel zu verbessern, indem sie versucht

ihre Sensibilität dafür zu stärken, daß das, was sie in ihrer Vergangenheit erlebt haben, gerade auch in ihrer Familie, nämlich Benachteiligung, Entwürdigung, ungerechter Umgang mit ihnen, daß das nichts ist, was die Gesellschaft von vornherein auch ihnen gegenüber mitbringt. (H:694-697)

Inwieweit dies jedoch auf explorativem Wege geschieht, geht aus den Daten nicht hervor. Auch wird nicht klar, ob Frau H ihren Anspruch, die Deprivations- und Opfererfahrungen ihrer Klienten aufzuarbeiten, wirklich durchzusetzen vermag. Es entsteht der Eindruck, daß viele der Probanden eher nicht bereit sind, hier aktiv und in explorativer Weise mitzuarbeiten:

Das machen wir hier übrigens auch, wir bringen die zurück in ihre Opferposition, wo sie mal Opfer waren, das ist sehr spannend, dagegen lehnen die sich sehr stark auf, ist oft 'n aggressiver Gruppenabend, weil sie das nicht hören wollen. (H:631-635)

Ein anderes Thema geht Herr E an, wenn er gemeinsam mit seinen Klienten der tieferen Bedeutung von zentralen Erlebnissen auf den Grund geht (E:441-457). Im Mittelpunkt steht hierbei die Auseinandersetzung des Klienten mit seiner Gefühlswelt. Der Jugendliche Andreas, der von einem gemeinsamen Angelerlebnis mit seinem Vater – „das Erlebnis der vergangenen Jahre“ (E:447) – berichtet, wird beim Prozeß des Verbalisierens seiner Gefühle sich der eigenen Wünsche und Sehnsüchte bewußt. Herrn E geht es bei Andreas um erhöhte Selbstwahrnehmung und das Artikulierenlernen der eigenen Bedürfnisse.

Auch in der erlebnispädagogischen Arbeit von Herrn A findet ein gefühlverbalisierender Prozeß statt. Durch das „Verbalisieren von Erlebnisinhalten“ (A:534f.) verspricht sich Herr A „an der Psychodynamik des einzelnen [Klienten] dranzubleiben“ (A:532f.). Bei dieser Gesprächstechnik des einführenden Verstehens erreicht der Klient direkten Zugang zu verschiedenen Erlebnisbereichen, indem „der Therapeut dem Klienten als ständiges Feedback mit eigenen Worten das rückmeldet, was er von den Erlebnisinhalten des Klienten verstanden hat“ (Kriz 1994: 206).

#### **4.2.1.2 Informieren und Aufklären**

Bei manchen der von den Pädagogen vorbereiteten Themenblöcke wie z.B. Fremdenfeindlichkeit, Drogenkonsum, Schuldenbewältigung, Berufsausbildung steht der informative wie



aufklärende Aspekt im Vordergrund, da es hier in erster Linie um Wissensvermittlung geht. Ein Verabreichen von Informationen findet hier vor allem dann statt, wenn die Jugendlichen von sich aus keine eigenen Anregungen und Meinungen zum jeweiligen Thema einbringen:

Es gibt Themen, da müssen wir sehr viel dafür tun, daß man sich mit diesem Thema überhaupt beschäftigt, da müssen wir Informationen reingeben, und dann ist es manchmal schon so, da sind Gruppentage dabei, [...] da ist die erste Dreiviertelstunde von diesem Anderthalbstundenblock innerhalb des Gruppentreffens [...] dann fast Frontalunterricht.. (F:738-743)

Der methodische Ansatz des Informierens und Aufklärens soll hier exemplarisch behandelt werden am Beispiel des Aufzeigens der Konsequenzen, die sich aus den Straftatbeständen der Jugendlichen ergeben. In erster Linie sind es die Pädagogen C, G und H, die darauf verweisen, daß sie in der eingehenden Auseinandersetzung mit den Straftaten den Klienten bewußt machen, welches die rechtlichen Konsequenzen sind, die bei mangelnder Legalbewährung auf sie zukommen: „Das halten wir ihnen vor Augen, sie wissen ganz klar die Konsequenzen, die sie zu erwarten haben“ (G:524f.). Frau H formuliert dies so:

Und dann sagen wir ihnen [...], was wir denken, was passiert, wenn's so weitergeht, wenn sie weiterhin straffällig sind [bzw.] was es an Alternativen gibt [...] und [...] letztendlich mit welchen jeweiligen Konsequenzen sie dann leben müßten, egal für welchen Weg sie sich entscheiden. (H:59-64)

Auch Herr C, der in seinen Verkehrserziehungskursen viel Aufklärungsarbeit leistet, hält letztere für dringend geboten, da die Jugendlichen enorme Wissensdefizite aufweisen würden:

Zum Beispiel gibt es viele Sachen, die den Jungs einfach nicht erzählt wird [werden], z.B. daß man wegen Fahren ohne Führerschein in den Erwachsenenknast gehen kann, das wissen die wenigsten. Oder daß nicht nur der Strafprozeß ihnen droht, sondern auch 'n Zivilrechtsprozeß, wenn sie in Unfälle verwickelt werden, Bäume umkarren und sonst irgendwie was machen; das wird ihnen wenig erzählt. Und ich sag' ihn' wirklich ganz kraß die Wahrheit. (C:835-842; vgl auch C:519-524)

Um seiner Aufklärungsarbeit die nötige Glaubwürdigkeit zu verleihen, lädt Herr C Häftlinge, die „in irgend'ner JVA [...] im Erwachsenenknast sitzen“ (C:29f.) als Gäste oder „Experten“ in den Kurs ein, welche die Probanden im Verkehrserziehungskurs auf die Folgen ihrer widerrechtlichen Handlungen aufmerksam machen und so für die nötige Abschreckung sorgen sollen:

Und da – wie gesagt – ich viele von denen, die ich im Kurs habe, gefährdet sehe, habe ich dann solche Leute als – in Anführungsstrichen jetzt wieder – abschreckendes Beispiel mit bei. Denn, wenn ich meinen Jungs erzähle: „Also wißt ihr, wegen Fahren ohne Führerschein könnt ihr auch im Knast landen, und [das] mehrere Jahre, auch die Existenz aufs Spiel setzen“ [...], dann sagen die: „Ja der Alte spinnt, der will uns bloß Angst machen.“ So ungefähr. [Das verhält sich aber anders] [...] wenn dann die Leute [~ die] aus'm Knast am Tisch mitsitzen, erzählen, was sie wirklich alles verloren haben, auch teilweise [~ über] die Zustände, die dort in den JVAs herrschen, 'n bißchen erzählen [...] (C:111-120).

Auch in den Trainingskursen zur Schuldenregulierung von Herrn A, der sich seinen Klienten gegenüber als „Sach- und Fachautorität“ (A:425) versteht, nimmt die Wissensvermittlung keinen geringen Stellenwert ein. Auch er greift auf fachkundige Gäste zurück, wobei jedoch keine Häftlinge, sondern Experten aus dem Justiz- und Vollzugsbereich eingeladen werden, so z.B. „'ne Rechtsanwältin, 'n' Richter und 'n' Gerichtsvollzieher“ (A:484f.).

Informative wie aufklärende Arbeit findet zu einem großen Teil auch beim Aufbau eines stabilen Rahmens statt, wenn z.B. über die Konsequenzen bei Regelverstößen informiert oder aber zu Beginn des Kurses die Struktur und der Ablauf des STKs vorgestellt wird:

Der erste Gruppenabend ist oft 'ne extreme Anspannung. Dann klären wir sie erst mal auf. Was wir machen, ist ihnen zu zeigen, wie die siebzehn Wochen verlaufen werden, also wann wir Themenabende haben, wann wir Aktionen machen. Das ist schon mal 'ne absolute Entlastung für die. (H:743-747)

An dieser Stelle soll jedoch nicht näher auf die Methoden, die zur Etablierung eines sicheren Rahmens angewandt werden, eingegangen werden. Es sei hier auf das entsprechende Kapitel 4.2.3.1 verwiesen.

#### **4.2.1.3 Konfrontieren und Fordern**

Auch Konfrontationen gehören zum Inventar der pädagogischen Arbeit. Nicht selten führen diese zu erheblichen Widerständen bei den Klienten, insbesondere dann, wenn es darum geht, ihr Problemverhalten und ihre Delinquenz zu bearbeiten. Das Auf-den-Zahn-Fühlen und klare Benennen von Defiziten setzt voraus, daß der Rahmen und die Beziehungsebene stabil sind und eine gute Gesprächs- wie Vertrauensbasis vorherrscht. Konfrontative wie direktive Elemente der pädagogischen Arbeit finden sich in erster Linie bei den Leitern E, G und H sowie vereinzelt auch bei A, D und F. Den Interviews läßt sich jedoch entnehmen, daß für die Pädagogen diese konfrontativen Elemente nicht im Widerspruch stehen zu den häufig vertretenen humanistischen Idealen wie dem einführenden Verstehen, dem partnerschaftlichen Umgang und der Achtung des Menschen.

Das Bearbeiten von Delinquenz und Gewaltbereitschaft erfolgt bei Herrn E in erster Linie über eine bewußt gewählte konfrontative wie provokative Gesprächsführung, bei der die Klienten in ihrer Konflikthaftigkeit problemzentriert gespiegelt werden. Dabei läßt Herr E neben einer gewissen Hartnäckigkeit auch ein hohes Maß an Konfliktbereitschaft erkennen, wenn er auf „unangenehme Fragestellungen“ (E:239), bei denen stets „nachgebohrt“ und „nachgehakt“ (E:240) wird, nicht verzichten möchte, weil diese „eben durchgestanden werden“ (E:241) müssen, oder aber wenn er hinsichtlich der Tatsache, daß dies auch schon mal „aggressive Gefühle auslösen kann“ (E:1378), konstatiert: „aber darum geht's, um diesen Preis müssen wir's halt machen, weil das ist das Thema des Anti-Gewalt-Trainings“ (E:1379f.). Problemzentriertes Spiegeln in Verbindung mit gezielten Provokationen soll die Probanden aus ihrer Deckung hervorlocken und verfolgt letztlich das Ziel, die gewohnte Abwehrformation an Rechtfertigungs- und Verharmlosungsstrategien aufzubrechen. Herr E sagt seinen Klienten dann auch „schon mal knallhart: 'Du bist doch gar nicht in der Lage, dich zu verteidigen, du hast doch gar nichts drauf. Dein Vokabular ist so stark beschränkt, ist doch klar, nach einem Satz mußt du die Faust ausfahren'“ (E:76-79). Wie oft diese „kleinen Schubser“ (E:184) tatsächlich zu den „Sternstunden der Sozialarbeit“ (E:188) führen, bei denen die Kursteilnehmer – wie etwa Ingo (im folgenden Zitat) – die äußere Hülle abstreifen und im wahren Kern den Wunsch nach Veränderung erkennen lassen, bleibt jedoch offen:

Und ich hab' erst gestern wieder 'n Gespräch gehabt, wo der Jugendliche [ich nenne ihn Ingo] mir gesagt hat: „Ich weiß zwar immer noch nicht so richtig, warum ich in der Gruppe bin [gemeint ist seine delinquente Peergroup], aber ich lass' mich eben immer wieder verleiten, wenn sie sagen: 'Komm, laß uns jetzt irgendwie was machen.'“ So. Und als ich ihn dann natürlich damit konfrontierte: „Dann bist du eine labile Persönlichkeit, dann weißt du nicht, was du willst“, merkte ich, das hat schon ausgereicht bei ihm, wie plötzlich ein Prozeß in Gang gesetzt wurde, wie er mich an-guckt und sagt: „Na ja, ich bin ja eigentlich ganz anders.“ Also da staun' ich manchmal, wie wirk-lich 'n kleiner Schubser [~ ausreicht], und dann laufen einige los, und das quillt heraus, und er sagt: „Ja eigentlich bin ich zu Hause 'n ganz anderer Typ, aber das kann ich meiner Gruppe nicht zeigen, da muß ich stark sein.“ So. In solchen Situationen sag' ich immer, das sind Sternstunden der Sozialarbeit, wenn ein Gespräch so verläuft, daß da auch jemand an 'nem Punkt sich wieder-findet, wo er sagt: „Na ja eigentlich möcht' ich ganz anders sein.“ (E:175-190)

Daß Herr E das konkrete wie schonungslose Benennen der persönlichen Defizite für den Pro-zeß einer heilsamen Katharsis für unverzichtbar hält, wird in der Überzeugung deutlich, sei-nen Klienten den „Finger auf die Wunde“ (E:845, 1191) legen zu müssen, damit diese zu not-wendigen Einsichten gelangen, wie „Ich kann nicht anders umgehen in Konfliktsituationen, als den anderen auf die Fresse zu hauen, das ist mein großer Makel“ (E:845-847) oder „Ich bin deswegen nichts wert, weil ich für mich nichts tue!, weil ich mich einfach so vernachlässige und so blöd mit mir umgehe“ (E:1191-1193).

Dem Klienten werden im Zuge der problemzentrierten Konfrontation hin und wieder auch Deutungen angeboten:

Und dann kommen wir natürlich und machen seine sogenannte Tat ... [~ runter], reden das klein und sagen: „Wie kümmerlich bist du eigentlich, daß du nicht in der Lage bist, diese Situation an-ders zu klären? Du bist ja sogar noch stolz, daß du ihm das Nasenbein gebrochen hast und und und! Und hast wahrscheinlich selber zuwenig Empfindung, kannst selber mit deiner Körperlichkeit nicht richtig mehr umgehen, weil du irgendwann dir mal gesagt hast, du darfst keinen Schmerz mehr empfinden, du mußt hart sein, du darfst das nicht an dich rankommen lassen.“ (E:574-583)

Oftmals geht es aber nur darum, den Jugendlichen eindringlich ins Gewissen zu reden. So ver-sucht Herr E auf diese Weise den gewaltbereiten Klienten Andreas von seinem Vorhaben ab-zubringen, eine Kampfsportart zu erlernen:

ich hab' ihn dann gefragt: „Wieso brauchst du Kampfsport? Dein Opfer ist durch Gewalt verletzt worden. Willst du dich noch mehr profilieren? Willst du stärker werden? Willst du noch ausgefeil-ter deine Technik ... [~ entwickeln] oder wie? Und wem soll die nützen?“ (E:543-547)

Herr E bedient sich auch der Technik des „Heißen Stuhls“ (E:1235), die in der Konfrontativen Pädagogik und Anti-Gewalt-Kursen oft angewendet wird. Bei dieser ist klassischerweise der auf einem mittig plazierten Stuhl sitzende Straftäter vom Gruppenleiter und den anderen Kursteilnehmern umringt und erklärt sich bereit, für bestimmte Zeit ein gehöriges Maß an massiver Kritik über sich ergehen zu lassen. Im Anschluß an die „heiße“ schweißtreibende Sitzung findet dann üblicherweise eine Nachbereitung statt, in der die Eindrücke und Emotio-nen aller Beteiligten aufgearbeitet werden. Eine ähnlich konfrontative Technik verwendet auch Herr G, wenn beim Programmpunkt „Statements“ (G:192) Jugendliche „vor laufender Kamera“ (G:193) in einer „Art Interview“ (G:197) erklären müssen, warum sie im Kurs sind und was sie glauben, was ihnen helfen könnte. Und auch von Herrn A erfahren wir, daß er In-terviews durchführt, bei denen die Klienten Antwort geben sollen auf die Fragen, warum sie Schulden gemacht haben und was zur Zeit ihr „größtes Problem“ sei (vgl. A:489-491).

Eine andere Nuance der konfrontativen Arbeit ergibt sich dort, wo den Kursteilnehmern noch deutlicher die für ihre mißliche Situation eigene Verantwortung aufgezeigt wird. So hält Herr E dem Klienten Achim, der nicht bereit ist, für sich selbst Verantwortung zu übernehmen, den „Spiegel“ (E:735) vor und gibt ihm „starken Tobak“ (E:739) zu „fressen“ (E:740):

jetzt merk' ich schon, daß da [bei ihm] 'ne ganz andere Haltung durchkommt [...]: „Du bist schuld, du hast mir das und das nicht gesagt, oder du hast das und das nicht für mich getan, deswegen bin ich wieder in der Scheiße“, und ich drehe das Ganze um und sage: „Hier ist der Spiegel, guck rein, du hast das für dich nicht getan, also warum sollt' ich das für dich tun? Du machst mir ein' Vorwurf, den Vorwurf richtest du bitte schön an dich! Du warst unfähig, das so und so zu machen.“ (E:730-738)

Um die Bewußtmachung eigener Verantwortung geht es auch Herrn G; hier jedoch hinsichtlich der Entstehung (oder Vermeidung) gewaltbereiter Auseinandersetzungen. Durch Aufzeigen der unterschiedlichen Wahloptionen, die im Umgang mit konfliktreichen Situationen bestehen, will Herr G seinen Klienten begreiflich machen, daß der weitere Verlauf und Ausgang der jeweiligen Problemsituation der eigenen Handlungsentscheidung obliegt und daher steuerbar ist (s. nachfolgendes Zitat). Hiermit ist die Annahme verbunden, daß sich der Klient nur dann seiner vollen Verantwortung gewahr werden kann, wenn es ihm gelingt, seine habituellen behavioralen Reaktionsweisen in bewußt getroffene Handlungsentscheidungen zu transformieren.

„Du kennst beide Wege, ja, du kennst sie, du entscheidest selbst, welchen Weg du gehst, ob du den Weg der Gewalt weitergehst oder ob du den Weg der Gewaltlosigkeit weitergehst, entscheidest du, und du weißt aber auch ganz genau, wann dieser Punkt ist. Und wenn's dieses Umdrehen ist, also dieses nochmalige Umdrehen, dann weißt du, daß dieser Punkt kommt, und du entscheidest, drehst du dich um oder drehst du dich nicht um.“ Also [...] es ist [...] 'n hoher Ansatz, den wir bei uns hier fahren, nämlich die Entscheidung immer haben die Jugendlichen selbst. Wir begleiten sie, und wir helfen ihnen nur, diesen Weg oder diesen Entscheidungspunkt zu finden. (G:696-706)

Auch Frau H, die uns wissen läßt, daß sie „Jugendliche in die Eigenverantwortung nehme“ (H:937), legt Wert auf das Benennen und Verdeutlichen der Wahloptionen, denn die Heranwachsenden werden schließlich – „egal für welchen Weg sie sich [letztlich] entscheiden“ (H:63f.) – darüber in Kenntnis gesetzt, welche Konsequenzen sich aus ihrer Delinquenz ergeben und was andererseits an Alternativen dazu möglich wäre (H:59-64). Um bewußte Handlungsentscheidungen dreht es sich auch bei Herrn E, wenn dieser im Zwiegespräch mit einem seiner Klienten feststellt: „vielleicht empfinde ich, daß du dich falsch verhältst [...], aber das ist letzten Endes dein Problem, weil *du* mußt überprüfen, will ‚ich‘ das verändern oder nicht“ (E:145-148).

Konfrontative wie fordernde Elemente in der pädagogischen Arbeit finden sich auch dort vor, wo es den Leitern darum geht, mögliches Ausweichverhalten ihrer Klienten zu unterbinden und dafür Sorge zu tragen, daß diese bemüht sind, an sich selbst zu arbeiten. So gedenkt Herr A – im Sinne seines erlebnispädagogischen Ansatzes – „Ausweichverhalten zu verhindern“ (A:530), indem er dieses „immer wieder [...] auf die Persönlichkeit zurückzuführen“ (A:531f.) versucht und „an der Psychodynamik des einzelnen dranzubleiben“ (A:532f.) beabsichtigt. Wie dies jedoch technisch konkretisiert und ausgestaltet wird, erfahren wir nicht. Ebenso wenig von Herrn B, dem es schließlich auch darum geht, daß die Jugendlichen in der Maßnahme

des STKs „nicht ausweichen können“ (B:175) sollten. Klarer wird die praktische Umsetzung bei Herrn E. Im Wissen, daß seine Klientel es „wunderbar“ verstehe, „sich zu verweigern“ (E:333), fordert er dem einzelnen Jugendlichen die innere Bereitschaft ab, daß dieser an sich selbst arbeite, sich also „auf sich einläßt, auf sich selbst, und nicht denkt: 'Ich geh' jetzt hin und sitze das ab'" (E:229f.). Daß Herr E dies auch durchzusetzen vermag, zeigt sich im konsequenten Umgang mit dem potentiellen Störenfried:

Und in dem Moment muß eben der Gruppenleiter mit bestimmten Methoden auf die Gruppe zugehen bzw. sich eben den Gruppenführer rausgreifen, den scheinbaren Starken, und ihn damit konfrontieren, was eigentlich das Thema ist, was die Problematik hergibt und daß er sich einfach jetzt mal drauf einlassen soll, daß wir hier – wie gesagt – nicht bei einer Veranstaltung sind „Wünsch dir was, mal sehen, was ich nehme“, sondern konkret: „Ich möchte jetzt dieses Problem ansatzweise bearbeiten: Warum bin ich immer so aggressiv?“ (E:242-249)

Auch an anderen Stellen im Interview wird deutlich, daß Herr E diejenigen Klienten, denen die o.g. innere Bereitschaft fehlt, in die Pflicht nimmt und zur Mitarbeit ermahnt (vgl. z.B. E:1373-1377); dabei geschieht dies i.d.R. durch problemzentrierte Konfrontationen:

„Jeder sieht, du hast Probleme, und jeder sieht auch von den anderen Gruppenmitgliedern, du kannst dich ja öffnen, aber du willst es nicht sehen. Warum gehst du so brutal mit dir um? Warum willst du dir nicht eingestehen, daß du jetzt an 'nem Punkt bist, wo du echt 'ne Kehrtwende machen muß?" So. Und damit wird er konfrontiert [...]. (E:1196-1201 in bezug auf Dirk)

Frau D wiederum versucht Ausweichverhalten dadurch zu verhindern, daß sie die Kursteilnehmer in den gemeinsamen Gestaltungsprozeß der Arbeit aktiv einbindet. So war es ihr im Falle der Klientin Katja wichtig, „daß sie immer wieder selber entscheiden mußte und [...] gezwungen wurde zu sagen 'was will ich eigentlich'" (D:435-437).

Ein weiterer Aspekt der Methode des Forderns und Konfrontierens findet sich bei den Pädagogen E und F. Sie fordern ihre Klienten auf, die eigenen persönlichen Anschauungen argumentativ zu begründen. Durch den einsetzenden Diskurs werden nicht nur unterschiedliche mentale Positionen erfahrbar, auch können eigene Glaubenssätze überprüft, in Frage gestellt oder revidiert werden:

Die Jugendlichen lernen [...], daß sie ihre Ansichten auch vertreten müssen, wenn es Ansichten sind, die nicht alle teilen und [~ einige] dann nachfragen: „Sag mal, wie kann es sein, daß du bei bestimmten Sachen einfach so reagierst? Findest du das richtig? Wir finden das alle nicht richtig.“ (F:447-451)

Ich konfrontiere sie mit dieser klaren Ansage und lass' sie ihre Stellung beziehen. Sagen sie – einfaches Beispiel –: „Das Wetter ist schön“ – hier könnte nie jemand sagen: „Das Wetter ist schön“, das wäre 'n Ding der Unmöglichkeit –, [...] dann würde garantiert das Fragewort kommen: *Warum* [= Betonung auf „warum“] ist denn das Wetter schön? „Warum empfindest *du* [= Betonung auf „du“] das Wetter schön?“ (E:1444-1451)

Das Training argumentativer Auseinandersetzung (im Sinne einer gepflegten Streitkultur) kann auch als eine Form der Sublimierung physischer Gewalt verstanden werden, bei der e-bendiese durch den Aufbau einer konstruktiven Verbalkompetenz ersetzt wird.

Konfrontatives Vorgehen findet sich bei Herrn F auch an anderer Stelle, nämlich beim Verdeutlichen der Opferperspektive, wenn er die Jugendlichen auch schon mal „zwingen“ (F:392) muß, die Auswirkungen ihrer Straftaten auf das Opfer „zu Ende zu denken“ (F:393). Das Ziel

des Einübens von Perspektivenübernahme besteht für Herrn F darin, die Verharmlosungsstrategien zu entkräften – „das nachzuvollziehen, nachvollziehbar zu machen den Jugendlichen, das ist auch etwas, wo sie wegkommen von diesem: 'Na gut, ich hab' den beklaut. Der soll sich nicht so anstellen, ist ja letztendlich nichts passiert'“ (F:403-406) – und durch den Aufbau von Empathie wirksame Hemmpotentiale zu schaffen, die weitere Gewalt und Delinquenz verhindern helfen.

Auch Frau H scheut keine Konfrontationen, wenn sie ihren Klienten abverlangt, die Opferperspektive einzunehmen, für sie sei es schließlich – so läßt sie uns wissen – schon „sehr spannend“ (H:633), wenn sich die Kursteilnehmer dagegen „stark auflehnen“ und ein „aggressiver Gruppenabend“ (H:634) entsteht.

#### **4.2.1.4 Stützen und Stabilisieren**

Die pädagogische Arbeit der Gruppenleiter weist neben explorativen und konfrontativen auch stützende und stabilisierende Interventionen auf. Diese erlangen Bedeutung, wenn es darum geht, stärker auf seelische Befindlichkeiten einzugehen oder die Klienten nach durchgeführten Explorationen und Konfrontationen wieder „aufzufangen“, d.h. sie emotional zu stabilisieren, insbesondere dann, wenn hervorgerufene Affekte sie zu überschwemmen drohen. Der Gruppenleiter kann hier stützend wirken, indem er sich dem Klienten gegenüber mitteilt, wie er diesen erlebt (siehe die Methoden des Feedbacks und Spiegels weiter unten), oder aber indem er gezielt Stärken und Erfolge benennt, wenn der Klient infolge empfundener Ohnmacht sich zu sehr in Frage stellt und an sich zweifelt. Stützende Maßnahmen sind in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen schon deshalb geboten, da bei dieser Klientel ein erhöhtes Abbruchrisiko besteht aufgrund mangelnder Behandlungsmotivation, instabiler Objektbeziehungen und einer hohen Vulnerabilität, wobei letztere einerseits durch ein mangelndes Selbstwerterleben (bzw. analytisch gesprochen durch eine Störung im narzißtischen Bereich) und andererseits durch eine insuffiziente Bewältigung und Kontrolle der eigenen Affekte (bzw. analytisch gesprochen durch eine Störung der affektregulierenden Ich-Funktion) bedingt ist. Stützen und Stabilisieren meint aber auch, mögliche erste Entwicklungsschritte und Transferleistungen hinsichtlich Sozial- und Legalbewährung zu erkennen, dem Klienten bewußt zu machen (vgl. Technik der Skalierung bei G und H weiter unten) und durch gezieltes Bekräftigen zu festigen, die Klienten also in der Arbeit an sich selbst zu ermutigen und zu bestätigen. Ergänzend sei darauf verwiesen, daß auch dem für die Gruppenarbeit definierten Rahmen und der humanistisch geprägten Beziehungsarbeit eine stabilisierende Bedeutung zukommt; diese Aspekte sollen jedoch nicht hier, sondern im Kapitel 4.2.3 behandelt werden.

Die Pädagogen G und H bieten über die Technik der Skalierung ihren Klienten die Möglichkeit, ihr eigenes Verhalten über einen längeren Zeitraum zu beobachten und auf mögliche Veränderungen in Richtung Legalbewährung hin auszuwerten. Dabei sollen die Jugendlichen bei allen wöchentlichen Treffen für die jeweils vorangegangene Woche „einordnen in 'ner Skala von eins bis zehn, wie strafauffällig sie waren. Und dann können sie nach siebzehn Wochen [...] sehen, wie sich das entwickelt hat“ (H:56-59). Diese Entwicklung wird für jeden

Probanden auf einem Flip-Chart-Bogen visualisiert und dient diesem als optische Rückmeldung. Einen stärker überprüfenden wie kontrollierenden Charakter erfährt die Skalierung spätestens dann, wenn die Klienten eine Prognose für den weiteren Verlauf ihrer Delinquenz abgeben müssen und diese dann beim nächsten Gruppentreffen mit der tatsächlichen Entwicklung abgeglichen wird: „Wie gefährdet schätzt du dich ein für die nächste Woche? Und in der nächsten Woche wird das dann überprüft: 'Stimmt deine Einschätzung mit der Realität überein?'“ (G:116-119). Gelingt es, auf diese Weise die Heranwachsenden zu motivieren, ihr Problemverhalten zu beobachten und an der persönlichen Legalbewährung zu arbeiten, sorgen die Elemente der Skalierung, Visualisierung und Bilanzierung für den gezielten Aufbau von Selbstkontrolle. Ein nicht unbedeutender Wermutstropfen besteht jedoch in der mangelnden Überprüfbarkeit der (skalierten) Selbsteinschätzungen, denn unehrliche Angaben können eine Skalierung leicht ad absurdum führen.

Auf eine weniger direkte Art ist auch Frau D um das regelmäßige Erstellen einer Zwischenbilanz bemüht, bei der die Kursteilnehmer angehalten werden, darüber „nachzudenken, was war denn eigentlich in der letzten Woche, was ist gut gelaufen, was war schlecht, habe ich Straftaten verübt“ (D:647-649). Durch diesen obligatorischen „Wochenrückblick“ (D:645) rückt der tatsächliche Bewährungsverlauf für den einzelnen Klienten stärker ins Bewußtsein, was wiederum eine sich positiv abzeichnende Entwicklung verstärken kann.

Feedback und Spiegelungen sind als stützende Maßnahmen bei der Klientel der delinquenten Jugendlichen aus zweierlei Gründen wichtig, einmal weil die realitäts- wie urteilsprüfende Ich-Funktion nur unzureichend ausgebildet ist und die Klienten kaum imstande sind, von einem ex-zentrischen Standpunkt<sup>83</sup> aus auf sich selbst zu schauen, zum anderen weil aufgrund der narzißtischen Fehlentwicklung die Klienten oftmals zu überzogenen Selbstwahrnehmungen neigen (Größenphantasien auf der einen, Insuffizienzgefühle auf der anderen Seite). So bietet Herr E dem Klienten Boris, der im Abschlußgespräch sich und die Maßnahme in Frage stellt („Ich weiß eigentlich gar nicht so richtig, was es mir gebracht hat“ E:1216f.), ein ihn stützendes Hilfs-Ich:

„Also paß auf, deine Aussage okay, das ist deine Einschätzung, aber jetzt sage ich dir mal, was ich von dir wahrgenommen habe: Du hast das, das, das für dich herausgearbeitet, ich bin schon der Meinung, das ist wichtig, und das hast du ja auch irgendwo erkannt. Und du warst auch irgendwo integriert in diese Gruppe, du hast 'n Platz gefunden.“ (E:1219-1223)

Auch von den Pädagogen G und H erfahren wir, daß sie mittels Feedbackrunden in ähnlich stützender Weise den Klienten ihre persönliche Entwicklung im Kurs verdeutlichen wollen: „wir machen ja [...] diese Feedbackrunde, da wird ja auch zu jeder Person 'n Feedback gegeben von der Gruppe und von uns als Leitung“ (H:540-542). Bei Herrn G befindet sich der betreffende Jugendliche dabei „außerhalb des Kreises, hört nur zu, und die anderen reden über ihn: 'Wie habe ich ihn wahrgenommen, was hat sich bei ihm verändert, und was möchte ich ihm mit auf den Weg geben?'“ (G:796-799).

---

<sup>83</sup> Zur „ex-zentrischen Positionalität“ des Menschen nach Plessner (1982: 9-15) siehe die Ausführungen auf S. 113 in dieser Arbeit.

Das Feedback geht dabei oft über ein bloßes Mitteilen der Fremdwahrnehmung hinaus, wenn der Kursleiter sich mit seinen eigenen Anschauungen oder Empfindungen stärker einbringt. So etwa bei Frau H, wenn sie ihren Klienten ihr Mißfallen an sexistischen Bemerkungen rückmeldet und dabei auch ihre persönlichen Gefühle „als Frau“ (H:708) zum Ausdruck bringt (H:701-711), oder aber wenn Herr E über ein deutliches Aufzeigen der eigenen Haltung „Impulse zu vermitteln“ sucht (E:65-68). Positives Feedback wiederum wird von den Pädagogen bewußt eingesetzt, um prosoziale Einstellungen und wichtige Einsichten, die in der Gruppe geäußert werden – so z.B. die während der Arbeit an moralischer Urteilsprüfung hilfreichen Äußerungen des Klienten Jochen (H:345-362) –, gezielt zu verstärken und für die Gruppe erfahrbar zu machen. Spiegelnswert ist für Frau H zudem auch die vom Klienten Salih getroffene Entscheidung, bei der von ihm geplanten Vergeltung für die vielen ihm widerfahrenen Demütigungen seinen Peiniger, den „Bandenführer“ (H:478), letztlich nicht zu töten, obgleich er von seiner Waffe hätte Gebrauch machen können: „Das war hier ganz viel Thema, daß er ja die Fähigkeit noch hatte [...], innezuhalten und diesen kleinen Schritt dieser Gewaltstrecke nicht zu gehen“ (H:483-485).

Auch das Benennen von Stärken und Aufzeigen von erzielten Erfolgen haben supportiven Charakter. Sie können Klienten motivieren, weiter an sich selbst zu arbeiten und sind als stützende Intervention spätestens dann geboten, wenn sich ein Klient bei spürbarem Realitätsverlust zu sehr in Frage stellt. Oft wird allerdings mit dieser Vorgehensweise auch eine ideologische Position zum Ausdruck gebracht werden, die besagt, daß man nicht etwa defizit-, sondern vielmehr ressourcenorientiert<sup>84</sup> arbeiten wolle. So äußert Herr G, er wolle gemeinsam mit seinen Klienten die „Ressourcen, die sie haben, wieder aufdecken, [und] mit ihnen wieder klarkriegen, was sie wirklich können“ (G:515f.; vgl. auch G:410-413 bezogen auf Chris, Timo und Jens). Und auch Frau D, die sich von konfrontativer Pädagogik bewußt abgrenzt (D:399-402), stellt fest:

Unser Ansatz ist zu gucken, was kann derjenige gut oder diejenige gut und [~ zu gucken:] „Was ist denn deine Stärke?“ und da zu sagen: „Das kannst du doch gut, mach doch damit was, also guck doch mal.“ (D:403-406)

Dort jedoch, wo sich zunächst keine Stärken und Erfolge benennen lassen, empfiehlt es sich, die nötigen Bedingungen zu schaffen, um Erfolgserlebnisse den Jugendlichen zu ermöglichen: „und das ist auch ’ne Sache, da haben wir auch immer wieder versucht, Erfolgserlebnisse erstens zu schaffen und zweitens dann auch noch mal zu benennen“ (D:582-584). Neben Frau D bemüht sich in erster Linie auch Herr B um Erfolgserlebnisse, er jedoch stellt den Anspruch an sich noch etwas höher:

Da legen wir also sehr großen Wert drauf. [...] Wir versuchen ja, Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die nicht auf so ’ner Ebene kommen: „Das hast du aber toll gemacht“, sondern die sich Jugendliche selbst erarbeiten und insofern auch ’ne ganz andere Qualität haben als die Anerkennung, die ansonsten ’n Sozialpädagoge gibt – also die auch ’n Wert hat, die auch ’n Wert hat in sich, das ist ja gar keine Frage. Aber etwas, was ich selbst geschaffen habe, und was irgendwann dann so vor mir steht, das hat ’nen ganz anderen Wert für ’nen Jugendlichen als ’ne Anerkennung, die eben ein anderer gibt. (B:324-333)

---

<sup>84</sup> zur kritischen Betrachtung der Ressourcenorientierung siehe Kapitel 5.2.6.5



Selbstgeschaffene Erfolgserlebnisse als ein wichtiges „Moment von Anerkennung für Jugendliche“ (B:516f.) versucht Herr B über gemeinsame Projektarbeit (B:511-531) oder auch schon mal über ein gezieltes Nachhilfeangebot im schulischen Bereich zu erzielen, so z.B. während der Berufsausbildung beim Klienten Özgür:

lange Zeit [...] haben wir ihn noch unterstützt [...] während der Berufsausbildung, haben hier Nachhilfeangebote mit ihm gemacht, also Mathematik vor allen Dingen ganz intensiv geübt hier wöchentlich. Und er ist der einzige gewesen [= er sagt dies stolzerfüllt], der in diesem Lehrgang, in dem er war, sein' Abschluß geschafft hat. Und der geht einfach 'n sehr guten Weg, und der hat sich sehr stabilisiert und ist einfach gut drauf. (B:295-302)

Auf eine eher bescheidene Weise weiß auch Herr A, seinen Klienten gewisse selbstgeschaffene Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, indem er in seinen Schuldenregulierungskursen den Prozeß der Kompetenzvermittlung mit anschließendem Lerntransfer koppelt:

Und nach der Gruppe steht der PC immer draußen, und da haben sie dann die Möglichkeit, direkt mit unser' Hilfe bis hin zum Briefumschlag und Briefmarke an den Gläubiger zu schreiben und das, was in der Gruppe erarbeitet worden ist, sofort in Handlungskompetenz umzusetzen. (A:519-523)

Beim Stützen und Stabilisieren der Klienten greifen die Pädagogen auch hin und wieder auf Einzelarbeit und Einzelgespräche zurück. So auch Herr E, der seinem Klienten Achim anbietet, dessen zaghafte erste Ansätze der Gewaltvermeidung durch Einzelgespräche zu stützen:

wenn er von sich aus schon äußert, daß er spürt, er verhält sich schon ganz anders in Situationen, und dann benennt er noch diese konkreten Konfliktsituationen, daß er da [eben] nicht geschlagen hat oder daß er weggegangen ist, dann sehe ich da [...] ein ganz großes Potential für ihn [...] Und wenn er das in der Gruppe verbalisiert, daß ihm das aber schwerfällt, das durchzuhalten, dann biete ich ihm natürlich auch meine Hilfe an, das zu stützen, dann können wir uns zu Einzelgesprächen verabreden, dann können wir noch mal individuell durchspielen, wie könnte man sich denn in solchen Situationen eventuell verhalten [...]. (E:701-715)

Auch die Pädagogen F, G und H binden die Form der Einzelarbeit in den sozialen Trainingskurs mit ein. Dabei geht es dann aber nicht speziell um stützende, sondern mehr um klärende Interventionen (vgl. G:343-347 in bezug auf Toros), wobei Herr F speziell die Jugendlichen im Visier hat, die allein durch Gruppenarbeit nur schlecht erreichbar sind:

Wir haben ja deswegen nicht umsonst auch die Möglichkeit des Übergangs von Gruppe in Einzelbetreuung, das ist uns ganz wichtig, weil es gibt immer 'ne Situation, wo Jugendliche aufgrund ihrer Persönlichkeit sich in 'ner Gruppe nicht öffnen können, bestimmte Themen einfach nicht aufs Tapet bringen wollen. (F:580-584)

#### **4.2.2 weitere hilfreiche methodische Ansätze und Arbeitstechniken (Methoden-Synopsis M2)**

In diesem Kapitel werden drei weitere Methoden vorgestellt, derer sich die Gruppenleiter zur Ergänzung und Unterstützung ihres gesprächsbasierten Methodenrepertoires bedienen. Es handelt sich dabei um das Herstellen von Alltagsbezügen (Kap. 4.2.2.3), um ein systemisch-vernetzendes Vorgehen (Kap. 4.2.2.1) sowie um einen handlungs- und erlebnispädagogischen Ansatz (Kap. 4.2.2.2). Dabei stehen diese drei hilfreichen methodischen Ansätze in enger Bezogenheit zu den im letzten Kapitel beschriebenen vier grundlegenden Methoden. So kann beispielsweise der systemische Ansatz *konfrontative und fordernde Bezüge* (Kap. 4.2.1.3)

aufweisen, wenn man die für die Klienten zentralen Bezugspersonen in die Gruppenarbeit einbindet, sie zu wichtigen Bündnispartnern im Prozeß der Legalbewährung erklärt und so zu einer gezielten Einflußnahme auf die Klienten anleitet (s. unten S. 68). Ferner kann, um ein weiteres Beispiel anzuführen, der handlungs- und erlebnisorientierte Ansatz durch den Einsatz von Rollenspielen (s. unten S. 70f.) die *Methode des Explorierens, Aufarbeitens und Klärens* (Kap. 4.2.1.1) unterstützen, wenn die Klienten beim Nachspielen der für sie typischen Konfliktsituationen erkennen, daß erlebte Provokationen immer auch eine Folge der eigenen Bewertungs- und Zuschreibungsprozesse sind. Und schließlich, um ein letztes Beispiel zu geben, können Erfolgserlebnisse, die durch handwerkliches Arbeiten (s. unten S. 69) zustande kommen, auch zum *Stützen und Stabilisieren* (Kap. 4.2.1.4) eines Klienten beitragen, wenn diese sein Selbstwertempfinden verbessern.

#### 4.2.2.1 Systemisches Arbeiten

Auch wenn keine der gängigen klassischen Methoden aus dem Bereich der systemischen Therapieansätze in den Interviews der Gruppenleiter auffindbar sind und man daher eigentlich nicht vom systemischen Ansatz sprechen sollte, werde ich mir – in Ermangelung eines besseren Begriffs – erlauben, dies dennoch zu tun. Die Bezeichnung „systemisch“ soll hier lediglich zum Ausdruck bringen, daß einige der Pädagogen sich darum bemühen, das soziale Umfeld ihrer Klienten konzeptionell in die Maßnahme des STKs mit einzubinden.

Auffällig ist, daß die Leiterinnen im Verhältnis zu ihren männlichen Kollegen sehr viel mehr die Notwendigkeit der Elternarbeit betonen. Frau D, der es stets um die Veränderung der Lebensumstände ihrer Klienten geht (vgl. D:303-305; 334-343), glaubt durch Elternarbeit den hierfür nötigen „Rahmen“ (D:373) zu schaffen. Um aktiv auf die Eltern zuzugehen und deren Mitarbeit einzufordern, werden auch schon mal Hausbesuche durchgeführt (D:79f., 91-93). Elternarbeit kommt jedoch nur für die jüngeren Klienten in Frage:

Bei den Jüngeren versuchen wir ..., da sind die Eltern einfach noch wichtig, die sind ja inzwischen vierzehn und siebzehn, und da ist es klar, daß die Eltern noch mit drin sind und daß man die versuchen muß, auch irgendwie mit zu mobilisieren. Das ist aber unterschiedlich immer gewesen, wie das gelaufen ist, also je nach dem, wie interessiert die Eltern noch an ihren Kindern waren. Bei den Älteren machen wir Elternarbeit natürlich nicht mehr [...]. (D:567-573)

Auch von Frau H, der es ähnlich wie Frau D um die Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung geht (vgl. Synopsis Z3), erfahren wir, daß sie stets „intensive Elternarbeit“ (H:109f., 188) leistet bzw. mit den Müttern ihrer Klienten – so bei Tobias und Manuela – „im regen Kontakt“ (H:423 bezogen auf Tobias) steht oder „Beratungstermine vereinbart“ (H:187 bezogen auf Manuela). Der Stellenwert, den Elternarbeit für sie hat, äußert sich nicht zuletzt auch in der großen Enttäuschung darüber, daß Eltern oft nicht zur Mitarbeit bereit sind:

Und worüber ich absolut geschockt bin, ist, daß die Eltern in kein[st]er Weise zur Verantwortung gezogen werden, bis dahingehend, daß [...] wir sie noch nicht mal dazu bringen können hierherzukommen. Das ist was, was mich absolut schockiert, also was ich auch ganz ganz traurig finde. (H:964-968)

Bei beiden Leiterinnen entsteht darüber hinaus der Eindruck, daß sie über die Elternarbeit auch einen wirklich guten Einblick in die familiäre Situation bekommen. Zumindest verstehen sie es, diese sehr gründlich und detailliert zu beschreiben. Aber auch Herr E bemüht sich um Elterngespräche. Dabei geht es ihm – ähnlich wie Frau H (138-159) – um die Klärung der jeweiligen Beziehungsdynamik. Herr E will erreichen, daß die Mütter der Klienten lernen, sich von ihren Söhnen nicht einspannen zu lassen bzw. ihnen konsequenter zu begegnen, um diese beim Aufbau von Eigenverantwortlichkeit zu unterstützen (vgl. E:639-652).

Einen gänzlich anderen Ansatz verfolgt Herr A, der als einziger unter seinen Kollegen die Bezugspersonen der Probanden (insbesondere die Beziehungspartner) in die gemeinsame Gruppenarbeit einbinden möchte. Von dieser Maßnahme verspricht Herr A sich zunächst einen tieferen Einblick in die jeweilige Lebenslage und Konfliktproblematik seiner Klienten:

wir [haben] ein spezielles Modell damals mit Prof. \*M.\* [Prof. an der FU-Berlin] entwickelt [...], was eben 'n Stück auch Bezugspersonen mit integriert in diese Gruppe. Also jeder hat die Möglichkeit, eine Bezugsperson seiner Wahl mit in die Gruppe zu bringen, so daß ich auch 'n gewissen Einblick habe. Freundin, Freunde, es werden auch mal Eltern mitgebracht, die auch über-schuldet sind. (A:179-184)

Im Glauben, daß die Partnerinnen der Klienten über eine höhere soziale Anpassung verfügen, will er ein Forum schaffen, bei dem diese sich mit ihren Vorstellungen und Wünschen konkret zu Wort melden können. Denn Herr A glaubt, einen besseren Zugang zu seinen Klienten herstellen und diese bei ihrer Sozial- und Legalbewährung auch gezielter unterstützen zu können, wenn es ihm gelingt, mit den Beziehungspartnerinnen der Klienten am gleichen Strang zu ziehen oder diese zu seinem Sprachrohr zu machen:

gerade bei den Jungs, ist eben wichtig, daß sie irgendwann 'n Mädels kennenlernen [...] die Mädels, die wirken hier ganz ganz stark stabilisierend. Darum bin ich auch immer froh, wenn die die Mädels mit in die Gruppe bringen, weil man auch darüber stabilisiert, indem man sagt [bzw. indem die Mädchen sagen]: „Mensch jetzt hör auf und laß den Quatsch, und geh zum Arbeitsamt und mach ... und hör doch endlich mal, was ich zu dir sagen will.“ (A:444-452)

Da Herr A die Entstehung von Delinquenz u.a. auch aus einer etikettierungstheoretischen Perspektive heraus begründet (A:31-40), verwundert es nicht, daß er mit Öffnung der Gruppe für Nichtdelinquente auch einen gewissen Entstigmatisierungsprozeß der Jugendlichen anzustreben beabsichtigt:

Also Hauptzielgruppe sind Delinquente – aber nicht nur, sagen wir mal. Und durch die Kooperation hier mit der Schuldnerberatungsstelle haben wir es auch soweit geöffnet, daß ein, zwei Klienten von denen noch immer 'bei sind, [...] um eben die auch so 'n Stück aus dieser Isolations-situation „Ihr seid nur delinquent“ rauszukriegen. (A:184-191)

#### **4.2.2.2 Handlungs- und erlebnisorientiertes Arbeiten**

Die Konzeption der sozialen Trainingskurse sieht in der Regel neben einem gesprächsorientierten auch einen handlungs- oder erlebnisorientierten Ansatz vor. Auch wenn sich bei einigen Pädagogen die Ausführungen zu letzterem auf andere Maßnahmen wie Betreuungsweisung oder betreute Freizeitarbeit beziehen, ist doch davon auszugehen, daß sich der handlungsorientierte (oder erlebnispädagogische) Ansatz dieser Pädagogen auch im STK nieder-

schlägt, denn oft findet schließlich eine Durchmischung der Angebote und Methoden statt, wenn unterschiedliche Maßnahmen oder Bewährungsauflagen in der Obhut eines Trägers parallel ablaufen. So ist z.B. Herr A, der parallel zum STK auch „erlebnispädagogische Langzeitmaßnahmen“ (A:465) anbietet, sich dieser Durchmischung bewußt, wenn er fragt, „wo hört Erlebnispädagogik auf, und wo fängt sozialer Trainingskurs an“ (A:356f.), oder aber feststellt, daß seine sozialen Trainingskurse „durchaus erlebnispädagogische Elemente“ (A:362) beinhalten.

Der handlungsorientierte Ansatz umfaßt zunächst einmal handwerkliches wie kreatives Arbeiten mit Werkstoffen innerhalb der jeweiligen Einrichtung. So z.B. Metall- und Schweißarbeiten bei Herrn B, technisches Tüfteln in der Fahrradwerkstatt wie aber auch kreatives Airbrushen bei Herrn F (700) oder aber diverse Malerarbeiten im Zusammenhang mit betreuter Freizeitarbeit bei Herrn C (756-758). Dies hängt oft mit beruflicher Vorerfahrung zusammen, einige Pädagogen haben nämlich ursprünglich einen handwerklichen oder technischen Beruf erlernt. Herr B sieht im handlungsorientierten Vorgehen eine geeignete Alternative zu einer nur gesprächsbasierten Pädagogik, von welcher er sich in Anbetracht der mangelnden Sprachkompetenz seiner hauptsächlich allochthonen Klientel auch deutlich abgrenzt:

Die können sich ausgesprochen schlecht artikulieren [...] und tun sich schon schwer, also so ganz banale Dinge eigentlich zu besprechen. Und wir haben uns irgendwann mal entschieden, daß wir ..., dahingehend, daß wir gesagt haben, wenn wir mit diesen Jugendlichen gesprächszentriert arbeiten, dann arbeiten wir immer mit deren Schwächen, dann stellen wir deren Schwächen in den Mittelpunkt ihrer ... der Arbeit, d. h. die können sich eigentlich nur sehr schlecht da was rausziehen. (B:402-410)

Die Gruppenleiter B und C sehen in der Form des handwerklichen Arbeitens gerade zu Beginn der Maßnahme eine geeignete Möglichkeit, um gegenseitiges Vertrauen und so die Grundlage für eine gemeinsame Arbeitsbeziehung zu schaffen (siehe Zitate 1 und 2). Grundsätzlich vertritt auch Herr A diese Auffassung, jedoch beziehen sich seine Ausführungen zur handlungsorientierten Arbeit in erster Linie auf erlebnispädagogische Langzeitmaßnahmen und die dafür notwendige Vorfeldarbeit (siehe Zitat 3):

*Zitat 1:* Also wir hocken uns hier nicht hin und erfordern gleich die Familiensituation, sondern wir arbeiten einfach erst mal ganz anders mit denen zusammen, machen was Konkretes mit denen. Und daraus entwickelt sich dann Beziehung, und mit dieser Beziehung arbeiten wir dann. (B:421-424)

*Zitat 2:* Und gerade bei uns auch im Rahmen der Freizeitarbeit gehen wir ja sehr viel handwerklich arbeiten, Malerarbeiten und solche Geschichten machen, und in dieser gelockerten Arbeitsatmosphäre kommt man dann doch viel schneller an die Jungs ran und viel günstiger an die Jungs ran. Und die erzählen dann auch mal ihre Probleme [...]. (C:756-760)

*Zitat 3:* Also 'n erlebnispädagogischer Langzeitkurs, da hab' ich 'n Jahr Zeit, da kann ich die Gruppe sich entwickeln lassen, da kann ich sie kommen lassen. [...] Da fangen wir dann an, 'n bißchen Navigation zu machen, bißchen Seekartenarbeit, da lernen wir dann, Segel zusammenzulegen, ordentlich aufzuschießen, da lernen wir eben, paar Knoten zu machen, und gehen so über die Handlung ran und lassen sich die Gruppe entwickeln. So. Da komm' ich dann ganz schnell zu 'ner Situation, wo die nach der Pause kommen und sagen: „Mensch Herr \*A\*, ich hab' hier 'n Brief gekriegt“, und [~ ich] komm' so in die Thematik rein, in die Problematik rein. (A:466-479)

Von den Pädagogen D und G hingegen erfahren wir, daß sie mit ihren Klienten gemeinsam kochen. Dies jedoch mit unterschiedlichen Zielsetzungen. Während Frau D dabei mehr die

Grundversorgung ihrer Klienten am Herzen liegt – zumindest bei den Zwillingen Peter und Paul (D:159-161) –, geht es Herrn G zunächst um Alltagskompetenz und Verselbständigung, indem die Jugendlichen beim Kochen und den dafür nötigen Vorbereitungen ganz basale und für die eigene Lebensführung wichtige Handlungskompetenzen erlernen. Zudem glaubt Herr G durch den Prozeß der Verteilung und Durchsetzung von Aufgaben, die im Rahmen des gemeinsamen Koch- und Eßrituals anfallen, wichtige Kommunikations- und Aushandlungsprozesse anregen zu können, die für einen sozialadäquaten wie konstruktiven Umgang mit Konflikten entscheidend sind:

Als letzten Punkt [...] haben wir dann das gemeinsame Essen, einschließlich Vorbereitung. Die Jugendlichen haben Aufgaben, die wir jedesmal klären [...], also aufdecken, abdecken, saubermachen hier, daß die Räume so verlassen werden, wie sie wieder vorgefunden werden. [...] aber oft ist das so, daß a) Jugendliche nicht da sind, die [~ man] dafür bestimmt hat, dann müssen wir neu es aushandeln, oder aber [~ b)] die Jugendlichen sagen: „Nee, wir machen das jedesmal neu“, dann müssen wir gucken, daß man das doch auf die Reihe kriegt, und das ist natürlich [...] ’n spannender Prozeß jeweils immer ... (G:132-145; vgl. auch G:760-770)

Eine andere Form der handlungsorientierten Arbeit, die sich außerhalb der Einrichtung abspielt, besteht im Durchführen von kleinen Ausflügen und Aktivitäten, z.B. Restaurant- (C:783) und Kinobesuch (G:955f., H:685-689) oder Kegeln und Kartfahren (G:954f.), sowie im Veranstellen von mehrtägigen Freizeiten in der Natur (D:314-331) oder sportlichen Unternehmungen mit erlebnispädagogischem Charakter (A:466-476, G:983-992). Während es Herrn G beim Bowlen und Kartfahren mehr um das Beachten und Einüben von Regeln geht (G:979-981), steht bei erlebnispädagogischen Angeboten wie Kanufahren die wichtige Erfahrung des Miteinanders und der Aufbau eines Wir-Gefühls (bzw. die Verbesserung der Gruppenkohäsion) im Vordergrund, wobei, Herrn G zufolge, auch die sensitive wie ganzheitliche Wahrnehmung der Teilnehmer trainiert wird:

Kanufahren hat eher was damit zu tun, [~ daß] wir wollen gemeinsam ein Ziel erreichen. Und was müssen wir tun, damit wir dieses Ziel gemeinsam erreichen? Wir müssen ..., und am besten erreicht man das, wenn man im Gleichklang oder im Gleichtakt Kanu fährt, aber dazu muß man sich absprechen, man muß es miteinander klarmachen. Man muß auf den anderen nicht *hören* in dem Sinne, man muß ihn auch ein Stück weit *fühlen*. [...] Wir sind voneinander abhängig in dieser Gruppe, um ein Ziel zu erreichen. (G:983-997)

Auch Rollenspiele, als eine vielseitig einsetzbare lebendige Form des Lernens, sind ein wichtiger Bestandteil handlungsorientierter Arbeit. Angeleitete Rollenspiele bieten den Klienten die Möglichkeit, sich auf ungezwungene spielerische Weise in verschiedenen Rollen zu erfahren und dabei wichtige Ich-Funktionen wie Perspektivenübernahme, Antizipationsvermögen, Realitätsprüfung und Affektmanagement nachzuentwickeln. Rollenspiele dienen den Pädagogen einerseits als *aufdeckendes Verfahren*, wenn es, wie bei Herrn F, um die Verbesserung der Beobachtungsgabe der Klienten geht („Wie guckt denn einer, der mich provoziert?“ oder „Woran merk’ ich denn, daß der jetzt dies, das oder jenes macht?“ F:353-355), und andererseits als *einübendes Verfahren*, wenn im Rahmen der Verhaltensmodifikation unter Einbindung von gezielten Bekräftigungen das Antrainieren sozialadäquater Verhaltensweisen im

Vordergrund steht.<sup>85</sup> Sowohl Herr E wie auch Herr F bearbeiten mit Hilfe des Rollenspielmediums die typischen Konfliktsituationen der Jugendlichen. Dabei geht es Herrn F einerseits um ein Verdeutlichen der Eskalationsspirale: „wo ist der Punkt, wo es eigentlich gar nicht mehr anders geht, wo klar ist, jetzt ist es soweit eskaliert, jetzt gibt es ’ne körperliche Auseinandersetzung“ (F:285-287), andererseits um das Erarbeiten konstruktiver wie deeskalierender Handlungsstrategien zur Konfliktbewältigung: „wo hätte man das noch anders steuern können, und wie hätte man es anders steuern können“ (F:287f.). Gruppenfeedback und Videomitschnitt (A:361) während der Rollenspiele dienen den Probanden als wichtige Hilfsmittel zur Überprüfung der alten wie neuen Handlungsweisen.

Rollenspiele zeigen vielfach eine nachhaltige Wirkung, so beispielsweise wie sie Herr F im Falle des Klienten Markus beschreibt, welcher sich noch anderthalb Jahre später in einer Konfliktsituation der einst im Rollenspiel eingeübten Verhaltensweisen erinnert (F:292-313):

Und er schilderte das so: „Und dann fiel mir ein, du hast damals gesagt oder ihr habt gesagt, es geht jetzt auch anders, mir fiel ein, wie es auch anders gehen würde. Nicht, daß ich wirklich vorhatte, es anders zu machen, aber es war im Kopf, und es hat mich in dem Moment gehemmt, und dann hab’ ich mir tierisch eine eingefangen, weil [...] um einen Bruchteil von Sekunden meine Aufmerksamkeit mehr nach innen gerichtet war.“ (F:299-305)

Transferleistungen werden möglich, da in der Spielsituation der lebensweltliche Bezug optimal hergestellt werden kann. Es sind schließlich die Jugendlichen selbst, die sich mit ihren Themen einbringen, in eigener Regie ihre Alltagssituationen inszenieren und dabei reale Konflikte bearbeiten:

er hat sich hier ausprobieren können; er hat gemerkt, wenn er durch Rollenspiele in bestimmte Konfliktsituationen gebracht wurde spielerisch, dann waren’s genau diese Situationen, die er auch draußen erlebt hat, dieses schnelle Wütendwerden, dieses schnelle Ausrasten, dieses unüberlegte Handeln, dieses Rotsehen. (E:900-905 in bezug auf Christian)

#### **4.2.2.3 Alltagsbezüge herstellen**

Sowohl für die handlungs- als auch gesprächsorientierte Arbeit ist das Herstellen von Alltagsbezügen eine häufig angewandte Technik der Pädagogen, die, wie Herr G es formuliert, „das Leben von draußen hier reinnimmt“ (G:776). Wenn die Klienten mit den im Kurs behandelten Themen stark identifiziert sind, weil diese auch von ihnen selbst eingebracht werden und daher jugendkulturellen Lebenswelten entsprechen, werden Lerninhalte anschlussfähig und erhöhen die Wahrscheinlichkeit eines alltagsweltlichen Lerntransfers. Auch steigt die Motivation der Klienten zur Mitarbeit im Kurs.

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten, Alltagsbezüge herzustellen, auf der handlungsbasierten Ebene hervorragend über Rollenspiele (wie oben beschrieben) und auf der gesprächsorientierten Ebene über Themen, die Jugendliche betreffen, wie Sexualität und Partnerschaft (D:426-429), Freizeitgestaltung, berufliche Perspektiven (F:706), Suchtverhalten und Drogenkonsum (F:722-724, G:1019-1021) oder Erfahrungen mit Ausländerfeindlichkeit, letztere speziell in der Arbeit mit Migranten-Jugendlichen (F:598-601). Aber auch durch ein Öffnen der Gruppe

---

<sup>85</sup> Ein anschauliches Beispiel hierfür ist das „strukturierte“ Rollenspiel bei Petermann & Petermann (1994: 26).

für die Freunde oder Beziehungspartner der Jugendlichen – wie bereits bei der Arbeit von Herrn A oben beschrieben – dürfte es leichter fallen, auf den Alltag und die Lebenswelt der Klienten Bezug zu nehmen.

Aus den Ausführungen zum Führungsstil (vgl. dazu die Fragen 4 und 5 des Interviewleitfadens) geht hervor, daß nahezu alle Gruppenleiter ein flexibles Eingehen auf die Alltagsthemen der Jugendlichen gegenüber einer festen Struktur an vorgegebenen Themen vorziehen. Nachfolgend werden bezüglich der Pädagogen B, C, D, E, F und G einige Zitate aufgeführt, die dieses Gebot einer flexiblen Strukturgebung zum Ausdruck bringen:

- wir reden dann über das Thema Gewalt, wenn es [...] Thema bei den Jugendlichen ist. [...] also man braucht ja die ... – das ist hier unsere Erfahrung – man braucht diese Themen eigentlich gar nicht auf die Tagesordnung zu setzen, weil sie kommen eh. (B:498-501)
- Wenn irgendwelche anderen Probleme anliegen, diskutiere oder rede ich auch mit denen lieber über solche Probleme, so daß wir dieses eigentliche Thema dann beim anderen Mal 'n bißchen gerafft [...] machen. [...] ich bin der Meinung, [...] wenn ich auf konkrete Beispiele, die sie haben, oder konkrete Probleme eingehe, helfe ich ihnen mehr, als wenn ich ihnen da irgendwelche Sachen vorplaudere, die sie gar nicht in dem Moment so interessieren. (C:1208-1215)
- im Vordergrund ist eigentlich immer das, was die selber einbringen, und aktuelle Sachen und Fragen und Auseinandersetzungen. Also das hat Vorrang. (D:726-729, vgl. auch D:650-658)
- man kann's [...] sehr flexibel gestalten, sehr spontan, sehr aktuell bezogen auf die Jugendlichen eingehen. Und ich bin [...] auch gern bereit, Themen, die eigentlich geplant werden, die von der Struktur hätten sein müssen, umzuschmeißen und zu sagen, so!, und dieses aktuelle Problem, diese Konfliktsituation, die stellen wir heute in den Mittelpunkt, weil die würde ja sowieso bearbeitet werden, ob nun fiktiv oder anhand eines Beispiels des Jugendlichen. (E:156-162, vgl. auch E:1412-1419)
- dann bin ich gerne bereit, wenn es tagesaktuelle Sachen gibt von irgendeinem, die automatisch dann Thema werden, das [~ ursprüngliche Thema] hintenanzustellen. (F:718-720)
- Thema Drogen: Kann ja sein, daß in einer Gruppe dieses überhaupt nicht aktuell ist oder nur so minimal, daß man's nicht bearbeiten muß [...] Dann kann man [...] sagen, das muß jetzt nicht unbedingt sein, wir nehmen ein anderes Thema, was wichtiger ist. (G:1019-1024)

Allerdings darf aus der in den Zitaten zum Ausdruck gebrachten Haltung nicht fehlgeschlossenen werden, daß die Klienten in bezug auf die Arbeitsinhalte Narrenfreiheit besäßen und bestimmte unliebsame Themen kategorisch ausklammern dürften (vgl. dazu E:1367-1383 und F:720-728)! Dies wird später bei den Ausführungen zur Arbeit am Rahmen noch deutlich. Pointierte Sätze, wie „nicht wir sind hier diejenigen, die die Gruppe machen, sondern die Jugendlichen sind's“ (G:1050-1052), sollten daher nicht überbewertet werden und drücken lediglich den Wunsch aus, in der pädagogischen Arbeit lebensweltliche Bezüge zu schaffen.

Den Pädagogen D und G gelingt es, bereits zu Beginn der Gruppensitzung Alltagsbezüge herzustellen, indem ihre Klienten die Möglichkeit erhalten, über Dinge zu sprechen, die sich im Verlauf der vergangenen Woche zugetragen haben (vgl. „Wochenrückblick“ bei Frau D, 645-658) oder die ihnen auf dem Herzen liegen:

Es beginnt immer dann mit einer Begrüßung, [...] mit Fragen, die heißen: „Was hast du heut gemacht? Wo kommst du jetzt gerade her? War irgendwas letzte Woche?“ Und das machen wir in so 'ner Art Runde, wo jeder die Gelegenheit hat, einfach mal zu erzählen, wie's ihm jetzt gerade geht. Das dient auch 'n Stück dazu, daß die sich [...] einander mehr wahrnehmen. [...] da kommen schon

mal [...] sehr private Sachen, wenn jemand was erlebt hat oder mit der Freundin Streß gehabt hat oder auf Arbeit irgendwas gewesen ist, was er einfach loswerden möchte. (G:82-95)

Alltagsbezüge entstehen natürlich auch dort, wo die Wohn- und Lebensverhältnisse der Klienten zum Gegenstand der gemeinsamen Arbeit werden. Während Herr B dies über Projektarbeit realisiert: „Wir gestalten z.B. regelmäßig unser Schaufenster thematisch mit Installationen, und zwar immer so Themen, die was mit den Jugendlichen zu tun haben oder mit der Situation im Stadtteil“ (B:518-520), versucht Herr G den Lebensraum seiner Klienten dadurch zu explorieren, daß er sie quasi „virtuell“ (G:967) in der von ihnen aufgemalten Wohnung besucht:

da sind wir in dem Programmpunkt, wo sie ihre Zimmer aufmalen [...], und wir legen diese Blätter dann hier aus im Raum, und wir besuchen sie – sagt man dazu virtuell?, ja – besuchen sie jeweils immer vor ihrem Blatt, und dann erzählen sie uns ’n bißchen was dazu. Wir fragen [~ dann] immer: „Wo guckt man da raus, wenn man da aus dem Zimmer, äh aus dem Fenster guckt. Wenn man die Tür aufmacht, wer wohnt da noch so alles?“ Dann erzählen sie einfach ’n bißchen. Für uns sind’s Informationen sicherlich und für die Gruppe auch. [~ Auch] so: „Was hörst du für Musik, wenn du da ..., wie ist das?“ (G:964-973)

Darüber hinaus wird von den Pädagogen der lebensweltliche Bezug auch immer dort hergestellt, wo sie ihre Klienten aktiv bei der Bewältigung alltagsbezogener Aufgaben unterstützen, so etwa (a) bei der Arbeits- und Ausbildungsplatzsuche (A:154-156 & 397-404; B:308-310; C:322 & 331 & 362-364; D:342; G:395-401 & 448-450; H:279f.), b) bei der Wohnungssuche oder Problemen im Umgang mit der eigenen Wohnung (C:322f.; D:574f.), c) beim Umgang mit Behörden (A:519-523; C:529-556 & 884-893 & 920-922; D:553-556), d) bei der Bewältigung von Schulproblemen in Form von Nachhilfeangeboten (B:295-299) oder e) beim sorgsamem Umgang mit Geld (A:510-513; D:574f.).

#### **4.2.3 Methoden bezogen auf konkrete Arbeitsziele im Prozeß der Gruppenarbeit (Methoden-Synopsis M3)**

Im letzten Kapitel der Ergebnisdarstellung werden folgende weitere in der vergleichenden Gegenüberstellung der acht Interviews mehrfach erkennbare Methoden der Pädagogen beschrieben, die sich in drei Kategorien unterteilen lassen: a) Methoden, die auf den Aufbau eines für die Gruppenarbeit klaren und stabilen Rahmens gerichtet sind (Kap. 4.2.3.1); b) Methoden oder grundlegende Haltungen der Pädagogen, die hinsichtlich des Vertrauens- und Beziehungsaufbaus zwischen Leiter und Klient entscheidend sind (Kap. 4.2.3.2) und c) Methoden, mit denen soziales Lernen in der Gruppe unterstützt und gesteuert wird (Kap. 4.2.3.3). Diese Methoden haben also in erster Linie zum Ziel, eine produktive Lernatmosphäre zu schaffen, die einen möglichst störungsfreien und reibungslosen Ablauf der Gruppenarbeit ermöglicht.



#### 4.2.3.1 Methoden zum Aufbau eines stabilen Rahmens

Ist der Rahmen stabil und „klar“<sup>86</sup>, muß keine Energie darauf verwendet werden, ihn auszuhandeln, alle verfügbaren Energien können dann für die eigentlichen Arbeitsinhalte aufgeboten werden. Hinsichtlich der Methodenwahl der Pädagogen zur Arbeit am Rahmen, soll unterschieden werden in *strukturgenerierende* und *struktursichernde* Methoden. Bei ersteren geht es vornehmlich um ein Festlegen, Formulieren und Deutlich-Machen von Regeln und Rahmenbedingungen (vgl. Tabelle 8, Abschnitt 1, Zeile 1-4); die struktursichernden Methoden hingegen beziehen sich auf die *Einhaltung* der Regeln und Rahmenbedingungen und liegen im Bereich des gezielten Grenzsetzens (vgl. Tabelle 8, Zeile 5+6). Für die Analyse der rahmenspezifischen Arbeit hinsichtlich Strukturgebung und Grenzsetzung ist insbesondere die Auswertung der letzten Interviewleitfragen, also die Ausführungen zum Führungsstil und zum Umgang mit Konflikten, aufschlußreich. Auch die für die beiden letzten Interviews gewählte Einstiegsfrage, die zu einer konkreten Vorstellung vom typischen Ablauf einer Gruppensitzung verhalf, lieferte wichtige Hinweise zur Arbeit am Rahmen.

In der vergleichenden Gegenüberstellung der Interviews läßt sich feststellen, daß insbesondere die Pädagogen E, F, G und H bemüht sind, den Rahmen stabil zu halten und hierfür spezifische Methoden und Techniken entwickelt haben. Zunächst soll erläutert werden, wie die Pädagogen die für einen stabilen Rahmen förderlichen Bedingungen schaffen und auf welche Weise diese den Kursteilnehmern vermittelt werden (strukturgenerierende Methoden).

Es gibt zunächst einige **grundsätzliche Regeln und Bedingungen**, die von den Pädagogen für die gemeinsame Arbeit im Kurs postuliert werden (erster Aspekt). Dazu gehören regelmäßige Teilnahme am Kurs, Pünktlichkeit, Gewaltverbot, Waffenverbot, Erscheinen in einem nüchternen wie ansprechbaren Zustand, Rauchen nur während der Raucherpause etc. Herr G bezeichnet diese als „Grundregeln“ (G:921) oder „Rahmenbedingungen“ (G:932, 1012f.), die für die nötige Klarheit sorgen und denen sich die Klienten „unterwerfen“ (G:1032) müssen: „eins der wichtigsten Dinge [...], die unsere Jugendlichen hier brauchen, ist 'ne Klarheit, ist Deutlichkeit, [...] sind feste Regeln, die einzuhalten sind, die sie auch einhalten können (G:66-68)“. Herr F prägt hierfür den Begriff der „harten Regeln“ (im Gegensatz zu „weichen Regeln“, die prinzipiell aushandelbar sind):

die harten Regeln sind zum Beispiel: Zu Gruppentreffen möchte ich die alle insofern nüchtern haben, daß ich kein' dabei haben will, der angesoffen oder bekifft oder angefixt ... [~ ist], ich möcht' sie ansprechbar haben. 'ne harte Regel ist: Es wird während der Gruppentreffen nur dann geraucht, wenn wir 'ne Raucherpause machen, und es qualmen nicht alle wild durcheinander. Genauso ist eine dieser harten Regeln: Es wird ..., jeder darf ausreden, und es geht nicht wild durcheinander oder sonstwie irgendwie. Das sind harte Regeln. Harte Regeln sind auch: Wir treffen uns pünktlich; wer mehr als fünfzehn Minuten zu spät kommt, nimmt an diesem Gruppentreffen nicht teil [...]. (F:666-675)

---

<sup>86</sup> Goffman spricht vom „klaren Rahmen“, wenn „alle Beteiligten eine klare Beziehung zum Rahmen haben [...] Nennt man einen Rahmen klar, so heißt daß nicht nur, jeder Beteiligte habe eine hinlänglich richtige Vorstellung von dem, was vor sich geht, sondern im allgemeinen auch, er habe eine hinlänglich richtige Vorstellung von den Vorstellungen der anderen, einschließlich deren Vorstellung von seiner eigenen Vorstellung“ (Goffman 1996: 369).

Klare Verhaltens- und Gesprächsregeln (wie einander zuhören und ausreden lassen) sorgen für die nötige Fairneß der Jugendlichen untereinander und sollen eine vertrauensvolle wie konstruktive Lernatmosphäre schaffen. Herr G spricht hierbei vom „geschützten Raum“ (G:776f., 825), Herr F vom „Schutzraum“ (F:438, 483) bzw. von einem „vernünftigen Rahmen“ (F:462f.):

Es gibt in der Gruppe 'n ganz wesentlichen Prozeß, der stattfindet, wenn Jugendliche hier lernen, ihre Meinung zu vertreten in einem angemessenen Verfahren, nämlich: „Ich sage etwas, stelle fest, das ist meine Meinung, meine Überzeugung und habe die ... oder kann hier die Erwartung haben und hab' den Schutzraum, niemand wird es aggressiv zerpfücken.“ Wir haben hier eine Sprachregelung, die sagt, es kann hier jeder seine Meinung sagen, es kann ..., wird auch keiner deswegen niedergemacht, weil er zu einem bestimmten Thema 'ne Meinung hat, es wird auch nicht unterbrochen. (F:434-442)

Daß den Klienten auch abverlangt wird, sich in die gemeinsame Gruppenarbeit aktiv einzubringen und im Kurs mitzuarbeiten, geht oft nur indirekt aus den Erzählungen der Pädagogen hervor. Herr E ist der einzige unter den Leitern, der diesen Anspruch klar formuliert und den Jugendlichen gegenüber auch konsequent einfordert, indem er zu Beginn der Maßnahme mit jedem Teilnehmer eine **individuelle Zielvereinbarung** trifft (2. Aspekt), durch welche die Klienten quasi vertraglich auf die Mitarbeit im Kurs verpflichtet und daher deutlich in die Verantwortung genommen werden:

Also wir machen ja am Anfang 'ne Vereinbarung, wo auch ganz konkret steht: „Welche Ziele stelle ich mir im sozialen Trainingskurs [...]?“ [...] Die formuliert er selber, die bewahr' ich dann hier auf und zieh' sie aus der Tasche, wenn er zum Abschlußgespräch kommt. [...] Dies ist: keine Straftat mehr begehen, regelmäßig pünktlich am Kurs teilzunehmen, in der Gruppe sich zu integrieren, anzuhören, was die anderen Gruppenteilnehmer zu sagen haben und zwar und so fort, aktiv mitzugestalten. Also das sind eigentlich so die wichtigsten Punkte mit, wo der Jugendliche staunt, was man eigentlich schon alles in vier Monaten erreichen kann. (E:1091-1111; vgl. indirekt auch E:511-515, ein Appell an den Klienten Andreas)

Die Probanden bekommen auch dann eine klare Vorstellung vom Rahmen, wenn die Gruppensitzungen eine **festen Ablaufstruktur** aufweisen (3. Aspekt). Wenn man mit Frau D hier unterscheiden wollte, in eine „äußere“ und eine „innere“ Struktur, so zeigt sich, daß bei allen Pädagogen eine gewisse äußere Struktur vorhanden ist, die einen geregelten Ablauf der Gruppensitzungen gewährleistet. Besonders deutlich wird dies in den Ausführungen der Pädagogen G und H in bezug auf die erste Leitfrage. So gestaltet sich z.B. der Arbeitsablauf in den Gruppensitzungen bei Herrn G in Stichpunkten wie folgt: Warm-up vor STK-Beginn; Begrüßung; Austausch über Vorgefallenes und Befindlichkeiten (Sharing); Organisatorisches; Skalierung der Delinquenz; Zigarettenpause; gesprächs- oder handlungsorientierter Tagesprogramm-punkt; gemeinsames Essen mit Vor- und Nachbereitung; Ausfüllen von Evaluationsbögen (G:47-162)<sup>87</sup>. Diese Art „generelles Verlaufsmuster“ (H:40) zeichnet sich durch seine „Rituale“ (H:36) aus. Das wiederholte Praktizieren von Handlungsabläufen in Form von Ritualen hat einen weit höheren Effekt als das bloße Formulieren von Regeln, wenn es darum geht, die Kursteilnehmer auf den vorgegebenen Rahmen einzuschwören. Ritualisiertes Vorgehen ver-

---

<sup>87</sup> Es ist anzunehmen, daß der Arbeitsablauf in den Gruppen von Herrn G und Frau H nahezu identisch ist, da sie ja beide beim gleichen Träger arbeiten. Auch ist vorstellbar, daß hin und wieder Gruppen von ihnen gemeinsam angeleitet werden; darüber wird jedoch nichts ausgesagt.

hilft zu einer festen Struktur, die von den Klienten, laut Herrn E, auch eingefordert wird: „die fordern Autorität, sie wollen ganz klare Ansagen“ (E:1439f.). Die Notwendigkeit des konsequent strukturierten Arbeitens wird von Frau H insbesondere für die Eingangsphase des STKs hervorgehoben:

das [ist] ganz wichtig [...], daß man 'ne Struktur vorgibt und die sehr stark zum Anfang sein muß, um 'ne Gruppenbildung effektiv zu gestalten, die im Zwangskontext zusammenkommt. Und dann ist die Entwicklung die, daß wir mittlerweile das so machen: 'ne ganz klare, aber straffe Strukturvorgabe, die sich immer mehr lockert im Gruppenverlauf, nämlich mit der Fähigkeit unsererseits, die Gruppe einzuschätzen. (H:791-797)

Neben dieser „äußeren Struktur“ (der grundsätzlichen Ablaufstruktur) gibt es nun auch so etwas wie eine „innere Struktur“. Damit ist die innere Ausgestaltung der einzelnen Arbeitsinhalte gemeint, bei welcher die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich mit ihren Themen, Wünschen und Interessen einzubringen, und bei der die Leiter die Gruppe auch schon mal „laufen lassen“ und sich aufs Moderieren zurückziehen. Dies ist die Schnittstelle, an der die von Herrn F genannten „weichen Regeln“ (F:698-709) Bedeutung erlangen. Es kann jedoch an dieser Stelle nicht geklärt werden, inwieweit sich innere und äußere Struktur tatsächlich vertragen, insbesondere dann, wenn sie gegenläufig sind und die innere die äußere in Frage zu stellen droht, wie leicht der Eindruck entsteht, wenn man von Frau D erfährt: „Natürlich haben wir 'ne äußere Struktur [...], und innerhalb dieser ist alles möglich“ (D:693-695; vgl. in weniger drastischer Form auch H:748-750). Das andere Extrem ist eine sehr festgezurte innere Struktur, d.h. ein innerhalb der einzelnen Programmpunkte „ganz stark strukturiert arbeitendes Vorgehen“ (A:518), wie dieses Herr A für seinen STK beschreibt (A:485-491, 502-519). Hier sind innere wie äußere Struktur ähnlich stringent.

Wichtig im Hinblick auf eine klare Vorstellung vom Rahmen ist auch, daß man das Kursangebot für die Klienten transparent macht, sie also über den Ablauf und die Arbeitsinhalte des STKs bereits zu Beginn der Maßnahme gezielt aufklärt (4. Aspekt). Daß dies auch als sehr entlastend erlebt wird, erfahren wir von Frau H:

Was sie oft denken, ist ja, daß das 'ne Strafmaßnahme ist. [...] sie kommen hierher, und das, was sie so im Kopf haben – wahrscheinlich aus den Medien –, ist, daß sie denken, sie machen hier 'n Anti-Gewalt-Seminar, was für die 'ne absolute Anspannung ist. Der erste Gruppenabend ist oft 'ne extreme Anspannung. Dann klären wir sie erst mal auf. Was wir machen, ist ihnen zu zeigen, wie die siebzehn Wochen verlaufen werden, also wann wir Themenabende haben, wann wir Aktionen machen. Das ist schon mal 'ne absolute Entlastung für die. (H:739-747)

Durch das **Herstellen der nötigen Transparenz** wird die Maßnahme „zeitlich überschaubar“ (A:499). Herr A macht darauf aufmerksam, daß es „für die Jugendlichen natürlich auch 'n Anreiz ist, zu wissen, na irgendwann ist Schluß, denn das ist ja für die auch 'ne Belastung und 'ne ganz starke Leistung, für dreizehn oder vierzehn Abende jeden Mittwoch anzutanzeln“ (A:495-498). Diese Überschaubarkeit hat auch Herr G im Sinn, wenn er den für jedwede Gruppensitzung spezifischen Ablauf transparent zu machen gedenkt: „wir schreiben das neuerdings auch an die Tafel, [...] [~ damit] die Jugendlichen genau wissen, was wird heute alles geschehen, also so [...] 'ne Art Tagesordnung“ (G:80-82).

Im folgenden soll nun aufgezeigt werden, wie insbesondere die Gruppenleiter E, G und H über **verschiedene Arten der Grenzsetzung** die Einhaltung der Regeln und Rahmenbedingungen abzusichern versuchen (*struktur- wie rahmensichernde Maßnahmen*, vgl. Tabelle 8, Abschnitt 1, Zeile 5+6). Diese Leiter verfügen über genügend Konfliktbereitschaft und Durchsetzungsvermögen, was ihnen beim Setzen von Grenzen zu Gute kommt. Für die Leiter A, B, C und F hingegen hat das Thema Grenzsetzung keinen so zentralen Stellenwert; werden Angaben diesbezüglich gemacht, bleiben diese oftmals unscharf oder werden nicht durch Fallbeispiele aus der Praxis glaubwürdig belegt. Bei den Pädagogen E, G und H ist dies anders, konsequentes Grenzen-Setzen wird hier durch die Fallgeschichten sehr anschaulich.

Es gibt viele unterschiedliche Formen der Grenzziehung, angefangen von verbaler Ermahnung, wenn beispielsweise an vereinbarte Gesprächsregeln erinnert wird („Jetzt laß den doch mal ausreden!“ F:764f.), über ein stärker aufklärendes Vorgehen, welches den übergeordneten Rahmen der Maßnahme zu verdeutlichen sucht, bis hin zum Androhen und Verhängen von Konsequenzen bei ausbleibender Wirkung der vorangegangenen ermahnenden Maßnahmen. Prinzipiell läßt sich feststellen, daß Grenzsetzung um so schärfer ausfällt, je mehr der Rahmen in seiner Existenz durch Grenzverletzung bedroht wird. Ein Beispiel: Sehen sich die Klienten nicht in der Lage, über ein Thema zu reden, weil es ihnen sehr unangenehm ist oder sie zu stark belastet, findet sich der ein oder andere Pädagoge schon mal zu Konzessionen bereit und die Grenzziehung, bzw. die den Rahmen sichernde Maßnahme, äußert sich dann einzig in der Tatsache, daß das Thema zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen wird („wir sagen, gut dann heute nicht, aber [...] es [das Thema] kommt wieder“ F:728), verweigern sich die Jugendlichen aber kategorisch – etwa einer Machtprobe wegen –, findet dies eine sehr viel schärfere Reaktion seitens der Pädagogen, da hier der Rahmen massiv in Frage gestellt wird:

haben sie [die Jugendlichen] vor kurzem auch mal geäußert: „Was willst du denn machen, wenn wir kein’ Bock haben, jetzt darüber zu diskutieren?“ Da konfrontiere ich sie damit: „Wir haben uns ja nun schon ’n paar Wochen kennenlernen können, meinst du, daß ich das zulasse, daß ich jetzt sage, ihr könnt bestimmen, was ihr wollt hier, gerade in dem Thema, wo ich weiß, es wäre aber notwendig für euch?“ [...] dann konfrontiere ich sie garantiert damit. (E:1362-1378)

Auch dem Klienten Andreas, der sich nicht an die vorgegebenen Zeiten der Gruppensitzungen halten will und eine Extraregelung für sich beantragt, wird von Herrn E in aller Deutlichkeit Einhalt geboten:

Wenn er erzählt: „Ich bin jetzt in einem ... [~ Kampfsportstudio]“ – ja was macht er denn? Teakwondo? –, jedenfalls macht er ’ne Kampfsportart, und er erzählt mir nach der zweiten oder dritten Gruppensitzung: „Ich kann wahrscheinlich nicht immer kommen, können wir nicht irgendwie ..., kann ich nicht irgendwie später kommen oder ’n anderen Termin oder so?“ Und wir sagen: „Nee, das geht natürlich nicht, du bist jetzt in der Gruppe integriert, und das ist sozusagen deine Pflicht, jetzt der richterlichen Weisung nachzukommen [...]“ [...] Also der hat dann schon mitgekriegt: „Aha! Das ist ja Irrsinn, was ich hier erfrage. Ich bin jetzt in der Gruppe, ich hab’ hier ’ne bestimmte Problematik mitzugestalten, ich habe mich an Regeln zu halten, habe jede Woche herzukommen, pünktlich [~ zu] sein, regelmäßig da[~zu]sein etc. und habe was für mich zu tun.“ (E:497-515)

Mit der Betonung der Pflicht, „der richterlichen Weisung nachzukommen“ (E:504) wird auf eine hinter der Maßnahme stehende Ordnungsmacht verwiesen, die den übergeordneten Rahmen konstituiert. In ähnlicher Weise vergegenwärtigt auch Frau H ihren Klienten den „über-

geordneten Vertrag [...] mit dem Gericht und mit der Jugendgerichtshilfe“ (H:813f.) bzw. die „Verpflichtung der Gesellschaft [...] gegenüber“ (H:766f.), wenn es zu Disziplinschwierigkeiten kommt:

dann gibt es Gruppen wie die jetzt, wie wir jetzt haben, da fehlt es an eigener Struktur, was Pünktlichkeit betrifft – Fehltermine –, und dann kriegen die so 'ne knallharte Struktur vorgesetzt, daß die verstehen, daß das so hier nicht läuft. [...] Letzte Woche sagte 'n Jugendlicher [ich nenne ihn René] [...] zu uns, als wir die Regeln dann noch mal benannt haben mit Pünktlichkeit und so: „Wieso? Seid doch froh, daß wir überhaupt kommen.“ Und dann haben wir ihm erklärt, daß er was durcheinanderbringt, daß die anderen Jugendhelfemaßnahmen ... [~ so seien mögen], daß er da recht hat, das hat er sicherlich auch so gelernt, daß die froh sind, wenn er kommt. Das ist hier aber ganz anders. Wenn er nicht kommt, ist das für uns 'ne [~ klare] Sache – so haben wir 'nen übergeordneten Vertrag sozusagen mit dem Gericht und mit der Jugendgerichtshilfe –, dann geben wir ihn wieder ab, weil darum haben wir uns nicht zu kümmern, zu kommen hat er hier selbständig. Und bevor die das begreifen ..., weil oft haben die ja alle Jugendhelfemaßnahmen schon durch, bevor die hier landen, das ist auch 'ne harte Arbeit, und da geben wir 'ne straffe Struktur vor, sonst kommen die hier, wann sie wollen. (H:801-819)

Da ein Festhalten an klaren verbindlichen Anfangszeiten mit eine der grundlegenden Bedingungen für die Stabilität des Rahmens ist – „was diese Rahmenbedingungen [~ angeht] [...], da bin ich knallhart und ziehe sie durch, konsequent, [...] es gibt so Standards, die wir einhalten wollen einfach“ (G:1012-1016) –, wird auf Pünktlichkeit großen Wert gelegt. Bleiben bei Unpünktlichkeit Ermahnungen wirkungslos, werden Konsequenzen angedroht:

Also letzte Woche kam im zweiten Gruppenabend einer zu spät, dem wir das noch mal nachgesehen haben, aber mit 'ner deutlichen Ansage: „Kommst du noch einmal zu spät, dann ist für dich dieses ein [...] Fehltermin [...], und dann, wenn du zwei Fehltermine hast, weißt du, bist du raus.“ (G:69-74)

Unpünktlichkeit wird jedoch unterschiedlich definiert. Während Herr F seinen Klienten bis zu 15 min (!) Verspätung einräumt („Wir treffen uns pünktlich; wer mehr als fünfzehn Minuten zu spät kommt, nimmt an diesem Gruppentreffen nicht teil, geht nach Hause“ F:673-675), gibt Frau H an, nicht mal eine Minute zu tolerieren:

Also das ist für die dann auch 'n Sport, z.B. hier pünktlich zu erscheinen, was ja so ist, [~ daß] wenn die 'ne Minute nach fünf kommen – wir beginnen immer um fünf –, [~ dann] kommen die nicht mehr rein. Und das testen die aus, die ersten drei bis vier Male, dann kriegen sie mit, daß wir da völlig autoritär sind [...]. (H:762-766)

Das Interessante ist, daß die das solange ausreizen bis ... Hier ging es jetzt ziemlich schnell in diesem jetzigen Kurs, da hat 'n Jugendlicher relativ schnell zweimal gefehlt, und dann hat der 'ne knallharte Ansage gekriegt: „Noch einmal 'ne Minute zu spät, und du brauchst gar nicht mehr herzukommen!“ [...] Und da haben die richtig Schiß dann, dann kriegen die das erst mit, die realisieren das ja erst ..., das ist auch der Grund, warum wir so 'ne autoritäre Schiene zum Anfang ..., die probieren es wirklich aus solange, bis einer von ihnen das Faß fast am überlaufen hat [...]. Diesmal hatten wir das Glück, daß das ganz schnell passiert ist und so alles auch gleich dabei war an Sanktionen. (H:916-928)

Die hier im letzten Satz getroffene Aussage von Frau H deckt sich in etwa mit der Auffassung von Herrn E, daß strikte Grenzsetzung zu Beginn der Maßnahme – auch in Verbindung mit harten konfliktreichen Auseinandersetzungen (vgl. nachstehendes Blockzitat) – die Klienten durchaus „beeindruckt“ (E:836, 838) und in der Folge dazu führt, daß diese zu den anderen Gruppentreffen dann auch „entspannter kommen“ (E:841) können. Je eher es also gelingt, die Rahmenstreitigkeiten aus der Welt zu schaffen, desto mehr entspannte Gruppensitzungen ste-

hen zur Verfügung, bei denen die Energien für die eigentlichen Arbeitsinhalte und Themen verwendet werden können.

[G]leich beim ersten Gruppentreffen [...] stießen wir aufeinander, [...] es gab irgendwo 'n' Kommentar, wo ich drauf eingestiegen bin und ihm sofort 'ne Grenze aufgezeigt habe, und das hat ihn so beeindruckt, daß wir natürlich dann intensiv ins Gespräch gegangen sind. Aber das hat ihn so beeindruckt, daß er noch nach Wochen und Monaten drüber reflektiert hat, daß es ihm gut getan hat und daß es ihm wichtig war, an dem Tag das zu klären. Weil dann konnte er [...] zu den anderen Gruppentreff[~en] entspannter kommen [...]. (E:831-841)

Konfliktreiche Rahmenstreitigkeiten drehen sich auch um den nicht erlaubten Gebrauch von Handys während der Gruppentreffen. Eine Grundregel sowohl bei Frau H als auch bei Herrn G lautet: „Handys bleiben aus“ (G:923) oder aber werden abgegeben (G:926). „Aber wenn's dann wiederum nicht geht“, so erfahren wir von Herrn G, „dann heißt das ‚raus‘, und knallhart“ (G:926-928). Wie dieser Regelverletzung mit harter Hand und der nötigen Konsequenz begegnet wird und dabei die Machtkämpfe um das Thema Handy ausgefochten werden, versteht Frau H sehr anschaulich und detailliert zu berichten:

Ich hab' nie gewußt, daß Handy in der Gruppenarbeit so 'ne Schwierigkeit bedeutet. Das steht ganz klar in unseren Regeln, das kriegen sie immer wieder gesagt, bevor sie die Gruppe beginnen, und es ist immer wieder ein Spannungsfeld. Zum Anfang überlassen wir ihnen die Selbständigkeit, dieses Handy auszuschalten, daran erinnern wir sie auch jedesmal zu Gruppenbeginn. Es passiert dann aber, daß es doch klingelt und sie rangehen wollen. Dann kommt 'n ganz klares „Mach das aus!“ Dann wollen die aber noch kurz ihrem Kumpel da was sagen, dann ist das erste, daß entweder mein Kollege oder ich aufstehe, [~ wir] uns vor den hinstellen und sagen: „Mach das jetzt aus – sofort!“ So. Dann ist das der erste Machtkampf, dann kommen Beschimpfungen: „Was willst du mir sagen?“ und weiß ich was; und dann sage ich: „Wir halten uns hier an die Regeln, wir können die gern noch mal verdeutlichen“ und weiß ich was. [...] Also das ist dann 'ne Entwicklung, die anderen Jugendlichen kriegen das mit, wollen auch provozieren, [...] bis dahingehend, daß sie versuchen, uns zu linken, nämlich indem sie das Handy dann hier ausschalten und dann auf einmal behaupten, sie müßten mal kurz aufs Klo, und dann im Klo telefonieren. Was wir natürlich schon wissen, deshalb gehe ich entweder, wenn's 'n Mädchen ist, [ich] in die Frauentoilette, oder mein Kollege in die Männertoilette, wir überführen sie und schmeißen sie raus, dann haben sie 'n Fehlertermin – sofort, ohne Diskussion. Die meisten gehen dann mit gebücktem Kopf und hoffen, daß es nie wieder zum Thema wird. Und fortan muß der Jugendliche das Handy sofort abgeben, wenn die Gruppe beginnt, das ist überhaupt kein Thema mehr. (H:828-856)

Diese klare Linie zeigt sich bei Frau H auch im Umgang mit „bekifften“ Jugendlichen. Sind die Klienten nicht ansprechbar, werden sie nach Hause geschickt und die für sie ausfallende Gruppensitzung gilt als Fehlertermin:

Wenn sie so zugekifft sind, daß sie der Gruppe nicht folgen können [...], dann schicken wir sie weg, ganz klar, weil sonst hätten wir hier nur Zugekiffte. [...] dann ziehen wir den zur Seite, dann kriegt der 'n' Einzeltermin, 'n Gesprächstermin, und dann wird ihm gesagt [...]: „Nicht noch einmal so, auch wenn nur niedrigschwellig bedröhnt, [~ dann] bist du hier draußen.“ (H:896-906)

Auch stehen natürlich Sanktionen an, wenn ein Jugendlicher von der Maßnahme fernbleibt, da hier schließlich die Anerkennung des Rahmens gänzlich aufgekündigt wird: „Ist er zweimal nacheinander unentschuldigt nicht erschienen, gibt's 'ne Information an die Jugendgerichtshilfe, und zumeist ist das auch schon sein Aus“ (E:1348-1350). Von Herrn E erfahren wir an mehreren Stellen im Interview, wie er seine Klienten in die Verantwortung nimmt und ihnen deutlich die Konsequenzen aufzeigt, die mit mehreren Fehlerterminen – auch wenn diese durch ärztliches Attest entschuldigt werden – verbunden sind:

Also nachdem er zweimal nicht gekommen war, ich hab' dann auch – wie gesagt – die Initiative ergriffen, hab' ihn angerufen: „Was ist los?“ – „Ja ich bin krank“. Und ich sag': „Paß auf, wenn du krank bist, Krankenschein, das entschuldigt dich, aber eins ist klar: Du kannst jetzt hier nicht mehrere Wochen fehlen, weil dann ist dieser Kurs für dich beendet.“ (E:1121-1126)

wenn ich das spüre, konfrontiere ich ihn auch wiederum damit und sage: „Paß auf Junge, [...] denke bitte dran, wenn du diesen Kurs anerkannt haben willst, daß du hier regelmäßig erscheinst, also nicht daß du hier denkst: 'Krieg' ich 'n Krankenschein, dann [...] hab' ich automatisch teilgenommen.“ (E:1335-1340)

Wie viele Fehlzeiten tatsächlich zum Ausschluß aus dem Kurs führen, geht allerdings nicht immer so klar aus den Angaben der Pädagogen hervor. Die Auffassungen diesbezüglich variieren mitunter stark.

#### 4.2.3.2 Methoden zum Aufbau einer tragfähigen Beziehungsgrundlage

Daß in der Arbeit mit Bewährungsprobanden der Beziehungs- und Vertrauensaufbau einen zentralen Stellenwert einnimmt, geht beispielsweise aus den folgenden Aussagen von Herrn A hervor:

Also gerade in der Bewährungshilfe [...] und eben auch natürlich in den sozialen Trainingskursen ist die Bezugsperson des Bewährungshelfers, die persönliche Bindung an den Bewährungshelfer, ein ganz ganz wichtiges [...] stabilisierendes Element. (A:381-385)

Ich denke mal die Beziehung zu einem Menschen, dem sie 'n Stück vertrauen, aber der auch Autorität hat, das ist die Basis. (A:432f.)

Der Aufbau einer tragfähigen Beziehungsgrundlage erfolgt zum einen durch die humanistisch geprägte Geistes- oder Begegnungshaltung der Pädagogen, die weiter unten anhand der drei fördernden Dimensionen des partnerschaftlichen Umgangs nach Rogers erläutert wird, und zum anderen durch unterschiedliche Formen einer meist handlungsbasierten **aktiven Zuwendung**<sup>88</sup> (vgl. Tabelle 8, Abschnitt 2, Zeile 1). Einige dieser Formen wurden in den vorangegangenen Kapiteln der Ergebnisdarstellung bereits ausführlich beschrieben und sollen an dieser Stelle nur kurz in Erinnerung gerufen werden. Zuwendung, die Vertrauen schafft, erfolgt u.a. dort, wo die Kursteilnehmer bei der Bewältigung ihrer alltagsbezogenen Aufgaben aktiv begleitet und unterstützt werden, so z.B. bei der Arbeits- und Ausbildungsplatzsuche, bei Wohnungsproblemen, beim Umgang mit Behörden oder bei Schul- und Lernschwierigkeiten (vgl. Tab. 7, Abschn. 3 in Verbind. mit S. 73); drei Zitate mögen dies nachstehend verdeutlichen:

Und dann setzen wir uns hier hin, setzen so 'n offizielles Schreiben auf, und dann ist das okay, dann sind die auch schon manchmal zufrieden. Will sagen, aus solchen Kleinigkeiten da baut sich dann so 'n bestimmtes Vertrauensverhältnis auf, wo sie dann immer wieder zu uns gerannt kommen. (C:921-925)

Und da sind die – wie gesagt – teilweise so dankbar, wenn man den' bloß mal 'ne halbe Stunde zuhört, daß sie dann daraufhin auch schon wieder 'n Vertrauensverhältnis aufbauen und sagen: „Also der hat mir immer zugehört, zu dem kann ich immer wieder gehen.“ (C:893-897)

---

<sup>88</sup> Diese aktive Zuwendung ist häufig von der humanistischen Haltung durchdrungen oder ergibt sich oftmals aus dieser als eine logische Konsequenz.

in dem Moment, wo es eben gelingt, 'ne tragfähige Beziehung herzustellen, und man eben Einfluß kriegt, d. h. regulierenden sozialisierenden Einfluß, hat man 'ne recht gute Chance. Hier der \*Carsten\*, der vorhin da war, das ist z.B. so 'ne Sache, der immer wieder zu mir kommt und sagt: „Ja ich steh' vor einer Mauer der Behörden, das Sozialamt schickt mich weg, das Arbeitsamt schickt mich weg, ich will ja arbeiten.“ Da gelingt's dann wirklich nur so: Ich hab' den an die Hand genommen vorhin und gesagt: „Jetzt gehen wir hoch zu der Frau \*L.\*, zur Beschäftigungsagentur, und gucken, ob wir jetzt ganz speziell, an der ganzen Bürokratie vorbei, jetzt für dich was machen können.“ (A:394-404)

Während die Jugendlichen den Pädagogen „am Anfang [...] erst mal ablehnend“ (G:849f.) gegenüberstehen, weil diese oft „als verlängerter Arm der Staatsanwaltschaft“ (G:850f.) wahrgenommen werden, verliert sich dieses Mißtrauen jedoch im Laufe der Zeit durch die Intensität des Betreuungsaufwandes, der, wie Herr G feststellt, weit über die drei Wochenstunden der regulären Gruppensitzungen hinausgeht und eine Hilfe „in allen Lebenslagen“ (G:845f.) möglich macht:

man muß wissen, wir haben die Jugendlichen ja nicht nur die drei Stunden hier, sondern unser Betreuungsaufwand liegt zur Zeit noch [...] bei dreizehn Stunden pro Mitarbeiter und Gruppe. [...] Das heißt, der Gruppe stehen sechszwanzig Stunden zur Verfügung. [...] dazu gehören aber auch sämtliche Vorgespräche, die Einzelgespräche, wenn wir mit ihnen auf Ämter gehen, auch das machen wir ja, wir helfen ihnen ja in allen Lebenslagen sozusagen. Oder wir gehen zur Gerichtsverhandlung mit, wenn sie jetzt 'n Termin noch haben, daß wir da auch 'n Stück weit zu ihrer Entwicklung was sagen können. Das sind alles Sachen, die mit 'ne Rolle spielen [beim Vertrauens- und Beziehungsaufbau]. (G:833-849)

Darüber hinaus weisen einige Gruppenleiter ihre Klienten ausdrücklich darauf hin, daß ihr Beziehungsangebot auch über die Maßnahme hinaus Gültigkeit besitzt, also daß die Klienten sich auch nach Beendigung des STKs an sie wenden können, wenn es mal wieder Probleme gibt (s. nachstehende Zitate). Auch hierdurch kann zusätzliches Vertrauen geschaffen werden, da spätestens an diesem Punkt deutlich wird, daß das Beziehungsangebot nicht nur zweckgebunden, sondern ein Ausdruck aufrichtiger Anteilnahme ist.

Und das sagen wir den Jungs ja auch: „Wenn ihr irgendwelche Probleme habt, [...] wenn euer Verkehrserziehungskurs auch erledigt ist, ihr habt alle meine Telefonnummer, ihr wißt, wo ihr mich findet, und wenn ihr da irgendwelche Probleme habt, könnt ihr auch gerne zu mir kommen.“ (C:897-904)

Also das fällt dann auch mit ab: [...] „Gibt es Probleme, dann komm zu mir! Wir werden dann sehen, ob ich Zeit hab' [...] aber wenn du Probleme hast, rufe an oder komm vorbei, und wir werden sehen, ob wir das klären können.“ [und in bezug auf den Klienten Christian heißt es weiter unten:] [...] ja das ist aufgegangen, er hat in dir eine Bezugsperson, 'ne Vertrauensperson gesehen und ist auch gern bereit, sich mal 'n Rat zu holen, sich in der neuen Situation anzuvertrauen, auch wenn das – wie gesagt – schon fast 'n halbes Jahr her ist. (E:949-973)

Sicher entsteht Vertrauen auch durch stützende Interventionen (s. Kap. 4.2.1.4 bzw. Tab. 6, Abschn. 4), wenn es etwa darum geht, den Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu verschaffen oder aber „die eigenen Stärken und Fähigkeiten, die sie in sich haben, mit ihnen herauszufinden“ (G:411f.) und gezielt zu benennen (D:403-406).

Eine andere Form der Zuwendung, die eine solide Vertrauensgrundlage entstehen läßt, besteht in den gemeinsamen Ausflügen und Aktivitäten u.a. mit erlebnispädagogischem Charakter (s. Kap. 4.2.2.2 bzw. Tab. 7, Abschn. 2), da hier einerseits der Strafkontext ausgeblendet wird und die Maßnahme für kurze Zeit – zumindest in den Augen der Klienten – eine Art Freizeit-



charakter erfährt, durch welchen die Pädagogen für die Jugendlichen transparenter und ganzheitlich erfahrbar werden:

Wir beim freien Träger haben ja doch noch ganz andere Möglichkeiten, auf die Jungs zuzugehen, und wenn wir z.B. im Rahmen der Betreuungsweise mit denen auch mal essen gehen oder so was, [...] um auch dann in so 'ner Atmosphäre mal mit den Jungs ins Gespräch zu kommen und da eben 'n paar Sachen rauszukriegen, die sie bedrücken, die sie aber nie erzählen würden auf Ämtern [...]. (C:780-789)

Auch über handwerkliches oder kreatives Arbeiten innerhalb der Einrichtung kann nach Ansicht der Kursleiter B und C eine vertrauensvolle bzw. „lockere Arbeitsatmosphäre“ (C:758; 765) entstehen, die zum Aufbau einer Beziehungsebene beiträgt:

Also wir hocken uns hier nicht hin und erfordern gleich die Familiensituation, sondern wir arbeiten einfach erst mal ganz anders mit denen zusammen, machen was Konkretes mit denen. Und daraus entwickelt sich dann Beziehung, und mit dieser Beziehung arbeiten wir dann. (B:421-424)

Und gerade bei uns auch im Rahmen der Freizeitarbeit gehen wir ja sehr viel handwerklich arbeiten, Malerarbeiten und solche Geschichten machen, und in dieser gelockerten Arbeitsatmosphäre kommt man dann doch viel schneller an die Jungs ran und viel günstiger an die Jungs ran. Und die erzählen dann auch mal ihre Probleme [...]. (C:756-760)

Im folgenden soll nun auf die **pädagogische Haltung** der Gruppenleiter eingegangen werden. Da diese in erster Linie humanistisch geprägt ist, können die Interviews in bezug auf die drei fördernden Dimensionen des partnerschaftlichen Umgangs nach Rogers, also hinsichtlich der drei Basisvariablen Achtung/Wertschätzung, einführendes Verstehen und Authentizität ausgewertet werden (vgl. Tab. 8, Abschn. 2, Zeile 2-4). Werden diese drei Dimensionen in der zwischenmenschlichen Begegnung gelebt, so haben sie einen maßgeblichen Anteil am Aufbau von Vertrauen und einer tragfähigen Beziehungsgrundlage. Inwieweit die Beachtung der Basisvariablen (und der humanistische Ansatz allgemein) auch zu den für eine Legal- und Sozialbewährung nötigen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen führt, wird an anderer Stelle, nämlich im Kapitel 5.2, diskutiert. Um ein genaues Verständnis der drei Basisvariablen zu ermöglichen, wird im Verlaufe der nachstehenden Erörterungen immer wieder auf die einschlägige humanistisch-psychologische Fachliteratur Bezug genommen. Da viele Zitate aus dem Bereich der Gesprächspsychotherapie stammen, wird häufig von „Therapeut“ die Rede sein, wobei diese Bezeichnung dann in den meisten Fällen gedanklich durch den Begriff „Berater“ ersetzt werden kann<sup>89</sup>, um vom therapeutischen auf den pädagogischen Kontext zu schließen.

Um den humanistischen Gedanken stärker zu betonen, zieht Kriz (1994: 204) es hinsichtlich der Basisvariablen vor, von den „drei Aspekten einer Begegnungshaltung“ zu sprechen:

Therapeut und Klient begegnen sich als Partner – wenn auch mit unterschiedlichen Anliegen. In dieser Begegnung sollte der Klient erfahren können, daß der Therapeut ihn bei der Erforschung seines Selbst verständnisvoll begleitet, ihn durch seine Haltung ermutigt, nicht bewertet, und in seinen Problemen akzeptiert, ohne ihm die Verantwortung für sich abzunehmen. (ebd.)

---

<sup>89</sup> Es fällt auf, daß Rogers die Begriffe „Therapeut“ und „Berater“ oftmals synonym verwendet, wenn er z.B. einen Absatz mit „counselor“ beginnt und mit „therapist“ endet (s. Zitat in Fußnote 92). Der Vorschlag, den Begriff „Therapeut“ durch „Berater“ gedanklich zu ersetzen, behält solange seine Gültigkeit, wie dies von mir nicht näher problematisiert wird.

Hier ist in erster Linie der Aspekt der **positiven Wertschätzung** angesprochen, dessen Bedeutung im folgenden weiter ausgeführt werden soll. Während Rogers für gewöhnlich von „bedingungsloser positiver Zuwendung“ spricht, ist anderenorts auch von Anteilnahme, Akzeptanz (Minsel 1974), Achtung und Rücksichtnahme (Tausch/Tausch 1977) oder von emotionaler Wärme (Tausch/Tausch 1970) bzw. von emotionaler Zuwendung (Bommert 1987) die Rede. Höger (1993) spricht hingegen von „bedingungsfreier positiver Beachtung“, eine Formulierung, die dem Begriff des „positive regard“<sup>90</sup> von Rogers am nächsten kommt.

Rogers versteht die bedingungslose positive Zuwendung als eine unvoreingenommene „tiefe und aufrichtige Anteilnahme“ an der Gefühls- und Erlebniswelt des Klienten:

Der therapeutische Prozeß wird gefördert, wenn der Therapeut eine tiefe und aufrichtige Anteilnahme für den Klienten oder die Klientin als einer Person mit vielen konstruktiven Möglichkeiten empfindet und zum Ausdruck bringt. Wenn diese Anteilnahme nicht durch Beurteilungen oder Bewertungen von Gedanken, Gefühlen oder Verhaltensweisen verdorben ist, verdient sie die Bezeichnung »bedingungslose positive Zuwendung«. (Rogers 1991b [1980]: 199)

Das hier formulierte Gebot einer nicht durch Beurteilungen und Bewertungen verdorbenen Anteilnahme entspricht dem ideellen Anspruch der Pädagogen, den Jugendlichen ganzheitlich als Menschen zu sehen und delinquentes Fehlverhalten nicht mit der Persönlichkeit an sich gleichzusetzen, also die Person des Klienten in ihrer gesamten personalen und sozialen Komplexität zu betrachten und diese nicht auf ihre Straftaten zu reduzieren. Dieser Anspruch wird vor allem bei Herrn E deutlich:

Also in erster Linie sehe ich erst mal die Jugendlichen und Heranwachsenden, die zu uns kommen, als Menschen an, als Persönlichkeiten, die nur ein' Makel haben – in dem Moment, daß sie delinquent geworden sind. So. Dahingehend konfrontiere ich sie natürlich, daß das eine zentrale Bedeutung hat in unserem gemeinsamen Beisammensein hier in der sozialen Gruppenarbeit, aber ich lasse [...] [sie] natürlich auch erkennen, daß sie für mich als Persönlichkeiten respektiert werden. (E:33-40)

Wie gesagt – zum wiederholten Male –, Straffälligkeit spielt eine zentrale Rolle, aber nicht gleich, wenn sie kommt, *die* Rolle. (E:70f.)

Der Orientierungshilfekurs – sagt' ich vorhin – läuft eigentlich in Berlin unter ‚Anti-Gewalt-Seminar‘, aber bei uns – wie gesagt – ist es eben so, daß der Jugendliche ja nicht nur mit der Gewalterfahrung kommt, sondern er hat ja – wegen mir – 'n 16-, 17-, 18jähriges Leben hinter sich. (E:224-227)

Auch Herr G will die Klienten nicht nur auf ihre Straftaten reduziert verstanden wissen und betont die Notwendigkeit, „sie als Menschen voll anzunehmen“ (G:736). Die Klienten sollen dabei lernen, zwischen ihrem Wert als Mensch und der Bewertung ihrer Handlungen zu unterscheiden:

und [~ dann ist es so, daß] wir sie als Menschen voll annehmen, aber die Taten als solche natürlich nicht akzeptieren. Das ist ja 'ne Erfahrung, die sie erst mal machen, die sie so nicht kennen. Sie werden ja aufgrund ihrer Taten oder mit ihren Taten identifiziert und werden als solche dann auch abgelehnt. Das ist 'n ganz wichtiger Punkt, der dann natürlich genau hilft, sich genau selbst auch so zu betrachten, nämlich: „Ich bin nicht der Dieb, der Gewalttätige, der sonst[~wie Böse] ..., sondern ich bin der *Mensch* mit der Straftat.“ (G:735-743)

---

<sup>90</sup> Vgl. auch die Ausführungen zu diesem Begriff auf S. 153 im Kapitel 5.2.5.2.1.

Tausch/Tausch (1970: 117) beschreiben die nicht an Bedingungen gebundene positive Wertschätzung des Therapeuten/Beraters („unconditional positive regard“ nach Rogers) in der ausgeprägtesten Form (Stufe 5 gemäß Truax-Skala) wie folgt:

Der Psychotherapeut läßt ohne Einschränkung eine nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung und Wärme erkennen. Er hat eine tiefe Achtung vor dem Patienten als einer Person von Wert und vor seinen Rechten als freies Individuum. Hierbei ist der Klient frei, er selbst zu sein, auch wenn das bedeutet, daß er in der Psychotherapie Rückschritte macht, Verteidigungshaltungen zeigt, den Psychotherapeuten nicht mag oder ablehnt. Der Psychotherapeut sorgt in tiefer Weise für den Klienten als eine Person, unabhängig, welche Wahl des Verhaltens der Klient trifft.

Diese Form der Wertschätzung kann man auch den nachfolgenden Zitaten der Pädagogen entnehmen, wenn von „ernst nehmen“, „anerkannt sein“, „akzeptiert sein“ oder „normal sein dürfen“ die Rede ist:

Na ja die war ja hier nicht mit ihrer Clique, die war alleine hier als Einzelperson, und als Einzelperson war sie trotzdem jemand. Also sie war anerkannt, und wir haben darauf geachtet, daß sie was sagt und daß sie immer ihre Meinung äußert. Und die mußte dazu nicht irgendwie sich verhalten, also noch mal extra verhalten, und mußte [~ nicht] auftrumpfen oder so, sondern konnte einfach so normal sein. [.kP..] Ich glaube, das sind keine spektakulären Sachen, die wir hier machen, also eigentlich ist das ja nichts Spektakuläres außer kümmern, zuhören, ernst nehmen. (D:382-390 bezogen auf Katja)

sie hat 'ne sehr – also dieses erste Mädchen [Helga] – kräftige Figur, ist auch Ringerin mal gewesen und so und wollte sehr dominant sein, und sie hat gemerkt, sie braucht das gar nicht. Sie braucht hier nicht zu dominieren, sie wird auch so akzeptiert. So. Und das sind so diese Sachen, die sie erfahren einfach, und das nehmen sie mit. Die Erfahrung hier zu machen „Ich werde hier einfach auch so akzeptiert, wie ich bin“, und muß mich nicht immer in' Vordergrund spielen“ (G:804-811)

was er zum Schluß – wir machen ja immer so 'ne Feedbackrunde „Was hat euch dieser Kurs gebracht?“ – gesagt hat, ist, daß er das erste Mal das Gefühl hatte, da sind Menschen, die ihm wirklich helfen, die ihn ernst nehmen, so wie er ist. (H:339-343 bezogen auf Jochen)

Weinberger (1996) und Kriz (1994) machen deutlich, daß diese unbedingte positive Zuwendung nicht falsch verstanden werden darf:

Dieses uneingeschränkte Akzeptieren bedeutet nicht, daß Sie allem zustimmen müssen, was der Klient sagt oder tut. Sie können durchaus inhaltlich anderer Meinung sein als der Klient, doch muß dieser spüren, daß dies die Beziehung nicht beeinträchtigt. (Weinberger 1996: 45)

Diese bedingungslose Annahme des Klienten bedeutet keineswegs, daß seine Handlungen gebilligt und seine Einstellungen geteilt werden müssen. Vielmehr ist gemeint, jenseits dieser Oberflächenstrukturen eine tiefe Achtung vor menschlichem Leben und seiner Vielfalt empfinden zu können, wie sie sich im individuellen Sosein des Klienten manifestiert. (Kriz 1994: 204)

Die meisten Pädagogen verstehen es, in diesem Sinne zu differenzieren, was mit den nachstehenden Zitaten von Herrn G exemplarisch verdeutlicht werden soll:

sie merken hier, daß sie hier als Menschen akzeptiert sind und trotzdem aber ihre Grenzen wir ihnen aufzeigen und die Konsequenzen. (G:727)

und [~ dann ist es so, daß] wir sie als Menschen voll annehmen, aber die Taten als solche natürlich nicht akzeptieren. (G:735)

daß wir sie annehmen, erst mal so wie sie sind, als Menschen, aber schon klarmachen, wo sind auch unsere Grenzen [...]. (G:859-861)

„Annehmen“ und „ernst nehmen“ im Sinne der Achtung und Wertschätzung bedeutet aber auch Begegnung auf Augenhöhe. Eine solche verzichtet auf jegliches Moralisieren und Bevormunden. Der Umgang miteinander wird von Frau D als „gleichberechtigt“ (D:432), von Frau H als „partnerschaftlich“ (H:748f.) bezeichnet. Für Herrn G wiederum hat der Aspekt des Akzeptierens, Annehmens und Ernst-Nehmens etwas mit einfühelndem Verstehen zu tun – so wie bei Rogers (1961: 34): „Acceptance does not mean much until it involves understanding“ –, wenn er äußert, daß man sich der Jugendkultur „öffnen“ und diese in sich „aufnehmen“ müsse:

Auch wir nehmen ihre Einstellungen ernst, es gibt 'ne unterschiedliche Kultur einfach, der Jugend[...] und der Erwachsenen[...], die ist unterschiedlich, und die [Jugendkultur] nehmen wir auf, die nehmen wir ernst. Und sie wechselt auch immer mal wieder, da müssen wir sehr offen sein. Es hat was damit zu tun, [...] wie wir ihnen einfach begegnen [...]. (G:865-871)

Auch lassen sich in den Interviews einige Hinweise aufspüren, die in etwa der obig formulierten Auffassung von Rogers (1991b [1980]: 199) entsprechen, daß der Therapeut/Berater im Zuge seiner tiefen und aufrichtigen Anteilnahme den Klienten als eine Person mit vielen konstruktiven Möglichkeiten empfinden und dies zum Ausdruck bringen möge. So äußert Herr G die Überzeugung: „es sind ja immer die Jugendlichen selbst, die es schaffen, wir begleiten sie ja [~ nur] dabei“ (G:456f.). Bei Frau D hingegen zeigt sich das Vertrauen in die konstruktiven Möglichkeiten in der Geduld, die sie ihren Klienten gegenüber einzuräumen bereit ist: „also es geht ja schon darum, also auch 'n langen Atem zu haben und zu gucken, passiert noch was“ (D:495f.).

Der weiter oben formulierte Anspruch von Tausch/Tausch (1970: 117), daß im Sinne der positiven Wertschätzung der Klient frei sein müsse, „er selbst zu sein“, bedingt gewissermaßen einen nondirektiven Gesprächsansatz<sup>91</sup>:

Die nicht-direktive Beratung basiert auf der Voraussetzung, daß der Klient das Recht hat, seine Lebensziele selbst zu wählen, selbst wenn diese im Gegensatz zu den Zielen stehen, die der Berater für ihn ausgewählt hätte [...]. Der nicht-direktive Standpunkt legt großen Wert auf das Recht jedes Individuums, psychisch unabhängig zu bleiben und seine psychische Integrität zu erhalten. (Rogers 1994c [1942]: 119)

Der Anspruch, die psychische Integrität der Klienten im Sinne des obigen Zitats zu wahren, findet sich auch in den nachstehenden Zitaten der Pädagogen D, E und G wieder. Die Pädagogen sind darauf bedacht, ihren Klienten keine Werthaltungen aufzudrängen und darauf zu achten, daß diese in ihren letztlich zu treffenden (Handlungs-)Entscheidungen frei bleiben:

---

<sup>91</sup> Bezogen auf die Forderung nach einer unbedingten positiven Wertschätzung und einer Achtung der psychischen Integrität des Klienten, formuliert Rogers einige bedeutsame Fragen, mit denen sich ein jeder Berater oder Therapeut auseinandersetzen muß:

„The primary point of importance here is the attitude held by the counselor toward the worth and the significance of the individual. How do we look upon others? Do we see each person as having worth and dignity in his own right? [...] Do we tend to treat individuals as persons of worth, or do we subtly devalue them by our attitudes and behaviour? Is our philosophy one in which respect for the individual is uppermost? Do we respect his capacity and his right to self-direction or do we basically believe that his life would be best guided by us? To what extent do we have a need and a desire to dominate others? Are we willing for the individual to select and choose his own values or are our actions guided by the conviction (usually unspoken), that we would be happiest if he permitted us to select for him his values and standards and goals?“ (Rogers 1949: 82f.)

Also sie sollen hier nicht normgerecht ausorientiert werden [...] wie die übliche Sanktionspraxis „Wir zeigen dir mal, wo's langgeht, und dementsprechend hast du auch zu laufen“ –, sondern: „Wir bieten dir eine Möglichkeit an, dich zu orientieren an bestimmten Verhaltensweisen“ [...]: „Ich erzähle dir oder ich biet' dir mal aus meinem Erfahrungswissen an, was machbar wäre, was [~ hingegen] zu dir paßt, kannst du dir aussuchen [...] vielleicht empfinde ich, daß du dich falsch verhältst, daß du dich vielleicht schon zu aggressiv kleidest, aber das ist letzten Endes dein Problem, weil *du* mußt überprüfen, will ‚ich‘ das verändern oder nicht.“ (E:138-148)

die Entscheidung immer haben die Jugendlichen selbst. Wir begleiten sie, und wir helfen ihnen nur, diesen Weg oder diesen Entscheidungspunkt zu finden. (G:703-706)

Und das ist auch 'ne Sache, die wir immer wieder machen, [...] zu sagen: „Müßt ihr entscheiden, also wir können dann euch dabei unterstützen, aber die Entscheidung liegt bei euch“ [...]. (D:437-440)

Wenn nach dem humanistischen Konzept auch keine Rat-*Schläge* erteilt oder Meinungen aufgezwungen werden dürfen, so ist es – unter der Bedingung, daß die drei Basisvariablen beachtet werden – nach Tausch/Tausch (1977: 247) im Rahmen der „fördernden nicht-dirigierenden Tätigkeiten“ dennoch möglich, „informierende Hinweise“ und „Anregungen“ zu geben, wie auch „Alternativen vorzuschlagen“ und „klärende Konfrontationen“ zu ermöglichen! Spätestens hier wird deutlich, daß die Bezeichnung „nondirektiv“ nicht mit einer passiven alles akzeptierenden Haltung verwechselt werden darf, sondern durchaus aktive und fordernde Bezüge aufweist.

Eine weitere Dimension der humanistischen Begegnungshaltung ist die des **einfühlenden Verstehens**. Auch hier läßt sich die Begriffsimplikation schon anhand der unterschiedlichen Bezeichnungen erahnen, die in der Fachliteratur für ein und dasselbe Phänomen vorherrschen: Bezug nehmend auf Rogers Begriff des „accurate empathic understanding“, sprechen Tausch/Tausch (1977) von einfühelndem nicht-wertendem Verstehen, Biermann-Ratjen/Eckert/Schwartz (2003) von Empathie; Minsel/Langer (1974) dagegen ziehen die Umschreibung „Reflektieren von Gefühlen“ vor. Rogers beschreibt einfühelndes Verstehen wie folgt:

Der Zustand der Einfühlung oder des Sich-Einfühlens besteht darin, den Inneren Bezugsrahmen eines anderen genau wahrzunehmen, unter Einschluss der dazugehörigen gefühlsmäßigen Komponenten und Bedeutungen, so als ob man selbst der andere wäre, ohne aber jemals den Als-ob-Zustand zu verlassen. In diesem Sinne bedeutet es, den Schmerz oder die Freude eines anderen zu erföhlen, so wie er sie fühlt, und deren Ursachen wahrzunehmen, wie er sie wahrnimmt (Rogers 1959: 210f. übersetzt und zit. n. Biermann-Ratjen et al. 2003: 16)

Da meines Wissens keiner der interviewten Pädagogen über eine Ausbildung in klientenzentrierter Gesprächsführung verfügt, soll einfühelndes Verstehen in den nachfolgenden Ausführungen auch nicht als ein gesprächstechnischer Interventionsansatz im Sinne des Verbalisierens von emotionalen Erlebnisanteilen (VEE) verstanden werden. Es soll vielmehr der Frage nachgegangen werden, inwieweit die Pädagogen es verstehen, sich in ihre Klienten und deren innere Erlebniswelt einzuföhlen, um einerseits die für den Klienten spezifische Problem- und Bedürfnislage für sich erfahrbar zu machen (lebensweltlicher Aspekt) und um andererseits – und dies ist ja gerade für den Vertrauens- und Beziehungsaufbau wichtig – auf die „leisen Klopffzeichen“ und „tieferen Botschaften“ (s. nachstehendes Blockzitat) der Klienten besser

eingehen zu können (Beziehungsaspekt). Letzteres kann mit Tausch/Tausch (1977: 179) wie folgt verdeutlicht werden:

Eine Person sucht die innere Erlebniswelt des anderen samt seinem Fühlen und persönlichen Bedeutungen, die dieser im jeweiligen Moment erlebt oder die hinter seinen Äußerungen stehen, zu spüren, wahrzunehmen und sich vorzustellen. Und zwar von der „Innenseite“ des anderen her, so wie dieser seine innere Welt erlebt. [...] Darüber hinaus ist es ein intensives aktives Bemühen, sich in den anderen einzufühlen: Was bedeuten für ihn seine Äußerungen? Was fühlt er dabei? Welche persönliche Meinung drückt er damit aus? Was sagen die Äußerungen über sein Selbst? Was ist die ‚tiefere Botschaft‘ seiner Äußerungen? Es ist ein sensibles, einführendes, vorurteilsfreies, nicht-wertendes und genaues Hören der inneren Welt des anderen. Ein Bemühen, gleichsam unter die Haut des anderen zu schlüpfen, in seinen Schuhen ein paar Schritte in seiner Welt zu gehen. Ein Bemühen, seiner inneren Welt teilhaftig zu werden. Ein Bemühen, die leisen Klopffzeichen des anderen zu hören, etwa seinen kaum wahrnehmbaren Schrei nach Anteilnahme, Zuwendung, Zärtlichkeit und nach Anerkennung seiner kaum ausgesprochenen Bedürfnisse.

Die Kunst des einführenden Verstehens läßt sich nur in wenigen Fällen durch konkrete Textstellen belegen. Ihr Vorhandensein geht oft jedoch aus dem Kontext der Narration hervor, vor allem dann, wenn man bereit ist, zwischen den Zeilen zu lesen. Einführendes Verstehen zeigt sich häufig dort, wo in den Falldarstellungen sehr genau auf die Klientenperspektive eingegangen wird, so beispielsweise bei Frau D in bezug auf die Zwillinge Peter und Paul oder die Klientin Katja, bei Herrn E bezogen auf die Jugendlichen Andreas, Achim und Christian, bei Herrn F im Hinblick auf Ahmed oder bei Frau H hinsichtlich der Probanden Manuela und Sali. Diese Falldarstellungen zeugen von einem hohen Maß an einführendem Verstehen, denn der Leser bekommt einen guten Einblick in die innerpsychische wie umfeldbezogene Problemkomplexität der Klienten, wobei oftmals auch deren innere „Zerrissenheit“ (E:634, 783) erfahrbar wird. Exemplarisch kann dies mit folgender Textpassage von Herrn E über seinen Klienten Andreas veranschaulicht werden:

ich hab' ihn dann gefragt: „Wieso brauchst du Kampfsport? [...] Willst du stärker werden [...] oder wie? [...]“ Also im Grunde genommen war schon zu spüren, er will sich stark machen, aber nicht im positiven Sinne, sondern er will sich schützen. Jetzt vermute ich mal wieder – und das ist aber noch nicht so deutlich herübergekommen, weil das kann ich aus ihm ja auch nicht herauspressen, sondern das muß ja dann wachsen in der Gruppenarbeit –, der hat so oft erlebt, daß er wahrscheinlich angemacht wurde, daß er [...] Angriffspunkt war. Und er hat sich irgendwann – denke ich mal – gesagt: „Ich will nicht ständig hier der Angearschte sein, ich will mich jetzt verteidigen, und ich will auch stark sein, daß sie mit mir nicht machen können, was sie wollen.“ (E:543-558)

Tausch/Tausch (1977: 182) weisen darauf hin, daß sich einführendes Verstehen nicht nur in Gedanken und Worten, sondern auch „im Verhalten, in Handlungen oder in Maßnahmen“ äußern kann: „Wir sehen es als günstig an, wenn sich sensibles Verstehen nicht nur in Worten ausdrückt“ (ebd.). Dazu zwei Beispiele: So führt das über ein sensibles Verstehen erworbene kulturspezifische Wissen, daß bei Migranten-Jugendlichen aus dem osteuropäischen wie arabischen Raum Familienangelegenheiten nicht nach außen getragen werden, zu einem sensiblen Umgang mit derartigen Daten (vgl. nachstehendes Blockzitat B:341-356) sowie zum (einstweiligen) Verzicht auf sehr direkte Fragen: „Also wir hocken uns hier nicht hin und erfordern gleich die Familiensituation“ (B:421f.). Bei Herrn C hingegen äußert sich einführendes Verstehen in konkreten alltagsbezogenen Hilfestellungen:

Sagen wir mal, für viele ist es auch 'n Problem, nur 'n Schreiben aufzusetzen. Viele haben ja nun mal [...] so 'ne Lese-Rechtschreibschwäche, also da kann man wirklich kaum was lesen. Und die haben dann auch Angst [...], überhaupt sich irgendwo hinzuwenden, weil sie Angst haben, sie werden dann ausgelacht oder werden dann überhaupt nicht für voll genommen, aufgrund dessen daß sie eben nicht richtig schreiben können und sich nicht richtig ausdrücken können. Und dann setzen wir uns hier hin, setzen so 'n offizielles Schreiben auf, und dann ist das okay, dann sind die auch schon manchmal zufrieden. (C:914-923)

Also [...] bei 'nem ganzen Teil nichtdeutscher Jugendlicher, also insbesondere türkischer, arabischer, auch ja ehemals jugoslawischer Herkunft, ist Familiensituation tabu. Da hat jemand anderes nichts zu suchen, das sind Konflikte, die haben im familiären Umfeld zu bleiben, und die haben nicht nach außen getragen zu werden. [...] Für diese Jugendlichen ist die schlimmste Erniedrigung vor Gericht in der Regel der Bericht der Jugendgerichtshilfe, weil da nämlich etwas getan wird, was absolut tabu ist eigentlich in ihrer Kultur. Da werden Familieninterna nach außen getragen und in die Öffentlichkeit getragen, womit häufig auch seitens des Jugendamtes etwas unsensibel umgegangen wird, das muß man wissen. Und diese Jugendlichen haben natürlich überhaupt gar kein Interesse, daß das, was in irgend'ner Weise familiär passiert – wiewohl man da eine Ahnung hat –, besprochen wird und behandelt wird. Also insofern ist da überhaupt gar kein [...] Zugang da. (B:341-356)

Ferner spielt einführendes Verstehen auch immer dort eine Rolle, wo in der gemeinsamen Arbeit klärende und explorative Prozesse stattfinden (vgl. Kap. 4.2.1.1 bzw. Tabelle 6, Abschnitt 1), so z.B. wenn es darum geht, die Bedeutung zentraler Erlebnisse zu explorieren (E:441-447 bei Andreas), unbewußte Motivlagen (z.B. im Zusammenhang mit familialen Konflikten) aufzuspüren und bewußt zu machen (H:152-159 bei Manuela; 429-432 bei Tobias) oder aber der Gewaltbereitschaft der Klienten auf den Grund zu gehen (E:105-114, 320-329; G:331-347 bei Toros) und deren Opfererfahrungen aufzuarbeiten (H:631-635) oder darüber hinaus die Bedeutung von Ehrverletzung bei arabischen, türkischen oder osteuropäischen Jugendlichen zu klären (F:451-463; H:565-573 bei Salih). Diese explorativen Prozesse wären ohne einführendes Verstehen kaum möglich. Die einschlägige Therapieforschung verweist hier auf den empirisch feststellbaren Zusammenhang, nach dem ein erhöhtes Maß an einführendem Verstehen die Bereitschaft zur Exploration beim Klienten intensiviert:

Die Person öffnet sich zunehmend mehr dem Gesprächspartner und spricht sich aus. Und zwar in tiefer, echter Weise. Sie spricht über sich selbst, ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse, die für ihre eigene Person, ihr Selbst, ihr Fühlen bedeutsam sind. Sie spricht über ihre Beziehungen zu für sie bedeutsamen Personen, über ihre Wünsche und Ängste. Die bedeutsamen gefühlsmäßigen Erfahrungen einer Person zu ihrem Selbst sind gleichsam das Zentrum des Gespräches. Dies ergab sich in mannigfachen Untersuchungen der personenzentrierten Gesprächspsychotherapie. (Tausch/Tausch 1977: 187)

Der explorative Prozeß findet noch intensiver statt, wenn man einführendes Verstehen mit einer gefühlsverbalisierenden Vorgehensweise verbindet. Daß dies in Ansätzen auch geschieht, kann für die Pädagogen A und E aufgezeigt werden. Beiden geht es um ein tiefgreifendes Verstehen der Klientenpersönlichkeit; ähnlich der Art, wie Herr A „sich ganzheitlich mit der Persönlichkeit beschäftigt“ (A:365f.), versteht es auch Herr E, sich „der Persönlichkeit [seiner Klienten] [zu] nähern“ (E:106). Herr E, dem es wichtig ist, stets „die aktuelle Problematik aufzufangen und an dieser Problematik zu arbeiten“ (E:1413-1415), erkennt bei seinem Klienten Andreas den stummen Schrei nach Zuwendung, wenn dieser in der Gruppe ausführlich über den gemeinsamen Angelausflug mit seinem Vater berichtet („Es war zu spüren, es war ein ganz tolles Erlebnis für ihn [...], wenn nicht sogar das Erlebnis der vergangenen Jahre“

E:441-447), und er (Herr E) sieht darin eine „gewaltige Aussage“ (E:489f.), welche „aufgefangen und natürlich auch [...] verbalisiert“ (E:493f.) werden müsse. Auch in der Arbeit von Herrn A kann von einem gefühlsverbalisierenden Ansatz ausgegangen werden, schließlich rekurriert Herr A auf Tausch/Tausch und spricht von einer „Verbalisierung von Erlebnisinhalten“ (A:534f.). Die Erläuterungen – im nachstehenden Zitat speziell auf erlebnispädagogische Arbeit bezogen – bleiben jedoch auf einer allgemeinen Ebene und werden nicht durch kasuistische Betrachtungen konkretisiert:

Also daß man sagt: „Du bist das Thema“, und [~ man] versucht auch eben, Ausweichverhalten zu verhindern [~ und dieses] immer wieder auf die Thematik, auf die Persönlichkeit zurückzuführen und an der Psychodynamik des einzelnen dranzubleiben. Also das ist 'ne andere Form des Strukturierens, die mehr 'ne zuhörende [~ ist], eine ja fast im Sinne von Tausch [~ durch] „Verbalisierung von Erlebnisinhalten“ immer wieder 'n Stück weiterführende [~ Form des Strukturierens]. (A:529-536)

Abschießend soll noch auf einen dritten Aspekt der gelebten humanistischen Haltung der Pädagogen eingegangen werden, der mit **Echtheit, Authentizität oder Kongruenz** bezeichnet wird. Hierbei handelt es sich um ein wichtiges Beziehungsangebot, bei dem der Pädagoge in der Begegnung mit seinen Klienten transparenter und im Hinblick auf seine Gefühle, Gedanken und persönlichen Einstellungen, und letztlich in seinem ganzen Menschsein, erfahrbar wird. Rogers (1991a [1957]: 172) fordert, daß der Berater als „eine kongruente, echte, integrierte Person [...] innerhalb der Beziehung [zu seinem Klienten] frei und tief er selbst“ sein müsse<sup>92</sup>, daß er also frei von Maskerade sei und sich darüber hinaus den eigenen unterschiedlichen Gefühlsregungen nicht verschließen dürfe. Echtheit/Kongruenz erfordere nach Kriz (1994: 205)

eine reife Persönlichkeit [...], die sich nicht hinter Fassaden, Floskeln, Rollen versteckt und keine neurotisch-ängstlichen Abwehrhaltungen ihren eigenen Gefühlen und Wahrnehmungen gegenüber hat, sondern bereit ist, sich selbst zu erleben und in die Situation einzubringen. Es geht also hier um ‚Ganzheit‘ [...] und Wahrhaftigkeit des Therapeuten in der Beziehung [...].

Diese gelebte Haltung werde, so Tausch/Tausch (1970: 133), die bei den Klienten anfänglich vorherrschende „ängstliche Ungewißheit vermindern; der Klient weiß mehr, woran er ist, und faßt mehr Vertrauen“. Tausch/Tausch (ebd.: 130) beschreiben Echtheit/Selbstkongruenz in der ausgeprägtesten Form (gemäß Stufe 5 der Truax-Skala) wie folgt:

Der Psychotherapeut ist in freier und tiefer Weise in dem Beziehungsverhältnis er selbst. Er ist offen für Erfahrungen und Gefühle aller Arten, sowohl erfreulicher wie verletzender Natur, ohne Spuren von Verteidigung oder Rückzug in Professionalismus. Es mögen gegensätzliche Gefühle da sein, aber diese werden akzeptiert oder erkannt. Der Psychotherapeut ist klar er selbst in allen seinen Äußerungen, ob diese Äußerungen nun persönlich bedeutungsvoll oder schlicht sind. Es ist nicht nötig, daß der Psychotherapeut auf dieser Stufe persönliche Gefühle ausdrückt. Aber es ist

---

<sup>92</sup> Rogers definiert den Begriff „Congruence“ wie folgt: „By this we mean that the feelings the counselor is experiencing are available to him, available to his awareness, that he is able to live these feelings, be them in the relationship, and able to communicate them **if appropriate** [Hervorh. A.L.]. It means that he comes into a direct personal encounter with his client, meeting him on a person-to-person basis. It means that he is *being* himself, not denying himself. No one fully achieves this condition, yet the more the therapist is able to listen acceptantly to what is going on with himself, and the more he is able to *be* the complexity of his feelings without fear, the higher the degree of his congruence.“ (Rogers 1962: 417) – Anmerkung: Rogers durchmischt hier die Begriffe „counselor“ und „therapist“ bzw. verwendet diese synonym.



klar, wann immer er einfühlerndes Verstehen kommuniziert oder wann immer er gar einen Rat oder Interpretation geben sollte oder an Erfahrungen teil hat, daß er in hohem Maße er selbst ist, so daß seine Äußerungen mit seinem inneren Erleben zusammenfallen.

Wenn sich Echtheit/Kongruenz auch nur in wenigen Fällen am Textmaterial nachweisen läßt, so kann doch für die meisten Pädagogen plausiblerweise angenommen werden, daß diese wichtige humanistische Dimension oder Haltung auch gelebt wird, denn schließlich stehen die Basisvariablen, wie Biermann-Ratjen et al. (2003: 29f.) betonen, in einem funktionalen Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig. So ist nach Biermann-Ratjen et al. (ebd.: 33) einfühlerndes Verstehen, das „vom Erleben einer unbedingten Zugewandtheit zum Klienten begleitet ist, [...] nur möglich auf dem Boden von Kongruenz“. Aufschlußreiche Hinweise zum Thema Echtheit/Kongruenz finden sich bei den Leitern E und G. So ist es Herrn G wichtig, den Klienten gegenüber persönliches Profil zu zeigen, ihnen seine eigenen Einstellungen und Auffassungen entgegenzuhalten und so einen tieferen zwischenmenschlichen Kontakt zu ermöglichen:

Auch wir bringen uns ja ein [...] ins Gruppengeschehen, auch wir nehmen Stellung dazu. Das ist ja etwas, was sie brauchen. Sie wollen die Erwachsenen auch mal erleben [~ in der Hinsicht], wie ist 'ne Einstellung von Erwachsenen zu bestimmten Dingen. [...] Es hat was damit zu tun, [...] wie wir ihnen einfach begegnen, [...] wie authentisch wir selber auch sind. (G:862-872)

Die Auffassung, daß Jugendliche „die Erwachsenen auch mal erleben“ (G:864) wollen und daß sie diese Erfahrung auch „brauchen“ (G:863), speist sich aus der von Herrn E wie Herrn G gleichermaßen geteilten Überzeugung, daß Jugendliche einem elterlichen Zuwendungsdefizit ausgesetzt seien und hier quasi kompensatorisch eine positive Beziehungserfahrung gestiftet werden müsse. So stellt Herr G fest, daß bei „neunzig Prozent der Jugendlichen, die zu uns kommen, [...] Vernachlässigung ab 'nem bestimmten Alter“ (G:202-204) vorherrsche, und auch Herr E weiß zu berichten, „daß Grenzen im Alltag prinzipiell überschritten werden, weil [...] kein Vertrauen zu Erwachsenen da ist, weil sie sowieso spüren, die machen ihr Ding, uns[~ereins] interessiert die überhaupt nicht“ (E:538-541). Vertrauen jedoch lasse sich durch eine fassadenfreie Beziehung aufbauen, die sich im wesentlichen durch mehr Menschlichkeit auszeichnet: „Also 'n ganz wichtiger Punkt ist wirklich die Menschlichkeit miteinander [...]. Ich glaub', das ist auch 'n ganz wichtiger Punkt, daß sie genau dieses merken: Wir sind einfach Menschen“ (G:906-912). Dieses Persönliche und Fassadenfreie werde aber auch von den Klienten eingefordert:

und 'n anderer Jugendlicher, der fing dann an [...]: „Ey sag mal, kannst du nicht mal mit deinem pädagogischen Gelaber aufhören! [...] Was denkst du denn eigentlich dazu?, nicht als Pädagoge, sondern dich [bzw. du] als \*Udo\* will ich wissen.“ Das gibt es auch. (G:888-893)

Auch in der Konfrontation mit dem drogendealenden Klienten Murat zieht Herr G – von Murat deutlich zu einer Stellungnahme herausgefordert – es vor, von sich selbst zu sprechen und auf Ermahnungen und Belehrungen moralischer Art zu verzichten. Ein Bruch auf der Beziehungsebene wird somit vermieden. Nachstehendes Zitat beinhaltet die von Herrn G erinnerte Gesprächssequenz zwischen ihm und seinem Klienten; Herr G bleibt hier, wie Tausch/Tausch (1970: 130) es formulieren, „in hohem Maße er selbst [...], so daß seine Äußerungen mit seinem inneren Erleben zusammenfallen“:

[nachstehend wird zunächst Murat zitiert:] „Du gehst die Woche über arbeiten, schlägst dich hier mit so Jugendlichen rum, die [...] sowieso alle 'n bißchen verschroben sind, und das Geld, was du in dem Monat machst, das mach' ich [mit Drogendealen!] in einer Woche, ohne mich schmutzig zu machen, ohne früh aufstehen zu müssen, ohne Termindruck zu haben...“ – der hat richtig ... der war fit im Kopf – „...und jetzt gib mir doch mal einen Grund, warum soll ich arbeiten gehen?“ Erst mal wußte ich nichts, und dann habe ich zu ihm gesagt: „Paß mal auf, ich hab' das Gefühl, was geschafft zu haben am Abend, und hab' noch [~ ein] recht gutes Gefühl dabei und hab' nicht Angst, erwischt zu werden, und ich bin einfach auch glücklich damit, mit dem, was ich tue; ich weiß nicht, ob du das bist.“ (G:600-613)

Echtheit/Kongruenz äußert sich auch in der Bereitschaft und Fähigkeit, Gefühle zuzulassen, die in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen eher hinderlich sind. Wenn Herr E in der Auseinandersetzung mit Problemverhalten in Konfliktsituationen gelegentlich feststellen muß „Ja, ich wüßte nicht, ob ich [in meiner Jugend] anders gehandelt hätte“ (E:861) oder „auch ich hätte gewiß ähnlich reagiert, wenn's wirklich mir und meiner Familie so an die Wäsche gegangen wär“ (E:871f.), dann zeigt sich Echtheit/Kongruenz in der Fähigkeit, diese Gefühle zu akzeptieren und eben nicht auf neurotisch-ängstliche Weise abzuwehren. Und das, obgleich er sich der Gefahren, die mit Konzessionen dieser Art verbunden sind, vollends bewußt ist (E:866-870). So ist Herr E „offen für Erfahrungen und Gefühle aller Arten [...], ohne Spuren von Verteidigung oder Rückzug in Professionalismus. Es mögen gegensätzliche Gefühle da sein, aber diese werden akzeptiert oder erkannt“ (Tausch/Tausch 1970: 130). Diese gegensätzlichen Gefühle äußern sich einerseits in zaghaften Zugeständnissen (wie oben beschrieben) und andererseits in der klaren Ablehnung von Gewalt und Delinquenz. Diese unterschiedlichen Strebungen mögen nachstehend anhand einiger Zitate verdeutlicht werden:

ich sage: „Paß auf, das in dem Punkt kann ich gut nachempfinden, weil das kenne ich auch aus meiner Jugendzeit, aber ich habe damals oder hätte damals ganz anders reagiert und gehandelt“ (E:343-345)

wenn wir uns jede Woche hier treffen zum sozialen Trainingskurs, reflektiert die Gruppe, und es kann passieren, daß ich manche Situation bestätige und sage: „Ja, das löst auch in mir gewisse Aggressionen aus, aber ich verhalte mich ganz anders als du z.B., ich schlage nicht zu, sondern ich kläre das mit mir, ich hinterfrage mich: Warum hast du jetzt so 'ne Haltung dazu?, warum stört dich das?, warum nimmt dich das so gefangen, dieser Gedanke?“ (E:354-360)

Ich kann mich in Situationen teilweise hineinversetzen, wo ich sage: Ja, ich wüßte nicht, ob ich anders gehandelt hätte. [...] aber auch damals wäre für mich klar gewesen – das sag' ich auch ganz deutlich –, Gewalt wäre das allerletzte Mittel gewesen. (E:860-866)

Letztlich geht es sowohl Herrn E wie auch Herrn G um die eigene Glaubwürdigkeit. Beide wissen nur zu gut, wie wenig Sinn es macht, sich im Umgang mit ihren Klienten einer Maske zu bedienen, denn „[d]ie Jugendlichen merken sehr schnell, ob wir jetzt einfach nur Pädagogen sind oder ob wir Menschen sind“ (G:872f.).

Auch bei Frau H findet sich ein zarter Hinweis, der auf das gelebte Prinzip der Echtheit schließen läßt. Um sexistische Äußerungen zu unterbinden und für deren Unangemessenheit zu sensibilisieren, ist Frau H sich nicht zu schade, ihren Klienten auch die eigenen Gefühle zu offenbaren, die durch frauenfeindliche Sprüche bei ihr als Frau hervorgerufen werden, dies jedoch stets unter Beibehaltung des einführenden Verstehens:

Ihnen zu zeigen, wie sie mich damit verletzen, z.B. als Frau, ohne jetzt persönlich beleidigt zu sein oder so, weil das steht mir auch nicht zu. Das machen sie ja nicht. Und ihnen das dann aber auch

zu erklären, daß ich weiß, daß sie mich nicht persönlich meinen – aber [~ trotzdem]! Und das nehmen sie oft mit, finde ich. (H:707-711)

#### **4.2.3.3 Methoden zur Förderung und Steuerung sozialen Lernens in der Gruppe**

Unter sozialem Lernen versteht man das Sich-Abschauen und -Aneignen von Verhaltensweisen und Einstellungen anderer, ein Prozeß, der hauptsächlich durch die Form des Lernens am Modell erfolgt. Diese Lernform spielt in der Gruppenarbeit eine große Rolle, da hier sowohl vom Gruppenleiter als auch von anderen Teilnehmern eine Modellwirkung ausgehen kann, wobei der Grad der Identifikation mit dem Modell sowie dessen Attraktivität für die Übernahme von Denk- und Verhaltensweisen ausschlaggebend sind. Für die Arbeit im STK ist es daher wichtig, konstruktives Modellverhalten gezielt zu fördern und für den Prozeß der Legal- oder Sozialbewährung nutzbar zu machen. Eine in diesem Sinne effiziente Methode sozialen Lernens besteht im Durchführen von angeleiteten Rollenspielen (vgl. Kap. 4.2.2.2 bzw. Tab. 7, Abschn. 2). Wird hier beim Nachspielen von jugendtypischen Konfliktsituationen normkonformes Verhalten vom Gruppenleiter oder anderen Teilnehmern gezielt bekräftigt und auch von den Klienten als eine zur Lösung von Konflikten erfolversprechende wie attraktive Möglichkeit wahrgenommen, dann ist die Wahrscheinlichkeit hoch, daß sozialadäquate Verhaltensweisen übernommen bzw. durch spielerisches Einstudieren erlernt und gefestigt werden.

Eine andere methodische Vorgehensweise, soziales Lernen zu steuern, wird dort gewählt, wo bestimmte Klienten, die über eine verglichen mit den übrigen Kursteilnehmer höhere soziale Anpassung verfügen, eine den Gruppenleiter unterstützende Funktion „angetragen“ bekommen, um bei der Normen- und Wertevermittlung dem Leiter als Sprachrohr zu dienen. Herr E bezeichnet diese Bündnispartner als „Hilfssozialarbeiter“ oder „Motoren“ der Gruppe:

Es bildet sich natürlich aus dieser Gruppe irgendwann – sag' ich mal – ein sogenannter Hilfssozialarbeiter heraus, dieser „Motor“. Den oder die benutzen wir natürlich dann auch in dem Sinne, daß wir sie mit einbinden. Und unser letzter „Motor“ [...], der hat das auch gespürt, daß er von dem Gruppenleiter immer wieder drauf angesprochen wurde, wenn's in der Gruppe zu Stillstand kam. (E:1398-1405 in bezug auf den Klienten Christian)

Auch in den Falldarstellungen von Herrn G und Frau H wird deutlich, daß einige der Heranwachsenden Motor- und Modellfunktion für die Gruppe oder zumindest für einzelne Teilnehmer übernehmen. So verweist Herr G auf den Klienten Frank, der seinem Kameraden Arne zum Ausstieg aus der Hooliganszene verhalf: „der hat den sozusagen auch 'n Stück weit mitgezogen“ (G:483f.), da er „schon sehr viel weiter war“ (G:487). Eine ähnlich effektive Modellfunktion läßt sich auch für den Klienten Jochen feststellen, wenn Frau H konstatiert: „der war ganz wichtig für diese Gruppe hier, war 'n führendes Mitglied sozusagen dieser Gruppe im positiven Sinne“ (H:234f.), wobei Frau H versucht, dessen „unheimlich starkes moralisches Empfinden“ (H:360f.) für den Aufbau von moralischer Urteilsbildung in der Gruppe zu nutzen – so z.B. bei der Vorgabe und Erörterung von Dilemmasituationen (vgl. H:350-357). Im Unterschied zu Herrn E kann für die Kursleiter G und H jedoch keine klare Aussage darüber getroffen werden, inwieweit hier die Motorfunktion dieser Modellklienten auch tatsächlich vom Leiter eingefordert wird.

Einige Pädagogen gehen davon aus, daß soziales Lernen effektiver ausfällt, wenn man die Gruppe bei der Bearbeitung von Themen auch mal gewähren läßt, sich als Leiter eher im Hintergrund hält und sich aufs Moderieren beschränkt. Dies setzt natürlich voraus, daß ein Diskussionsprozeß bereits in Gang gesetzt wurde, bei dem die Klienten bestimmte Themen auch kontrovers diskutieren. Dieses methodische Vorgehen findet sich bei vielen Pädagogen (insbesondere bei B, C, D, F und G) und soll nachstehend exemplarisch mit einem Zitat von Herrn F illustriert werden:

Es gibt [...] Themenbereiche, da tragen die Jugendlichen selbst so 'ne ganze Geschichte, also so 'nen ganzen Nachmittag, und wir sitzen eigentlich nur daneben, und manchmal sitzen wir auch einfach nur staunend daneben. Gibt Themen, die sich aus Gesprächen entwickeln, ich erinnere mich an so Geschichten, da unterhalten sich zwei Jugendliche über ihre Freundin, und ein dritter Jugendlicher sagt zu dem ersten: „Sag mal, was hast du eigentlich für 'n beschissenes Frauenbild?“ [...] Da gab es ein Thema, das ergriff von allen Besitz, und wir hätten auch gehen können. Wir waren uns ziemlich sicher, die hätten auch nicht vor Gruppentreffenende aufgehört, darüber zu diskutieren. (F:747-761)

## **5 Diskussion verschiedener Mittel-Ziel-Relationen (Auswertung 2)**

### **5.1 Mittel-Ziel-Relation 1 (zur Arbeit am Rahmen) – Explikation und Diskussion**

MZR 1: Der Aufbau und Erhalt eines für die Gruppenarbeit stabilen Rahmens hat maßgeblichen Anteil an (a) der Etablierung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses und (b) einer nachreifenden Ich-Entwicklung beim Klienten, mit der eine gewisse Symptomreduktion und ein reiferes Sozialverhalten erzielt werden (hervorgerufen im wesentlichen durch einen Zuwachs an innerer Struktur, die Ausbildung verlässlicher Ich-Grenzen und die allmähliche Aufgabe der Objektverwendung).

#### **5.1.1 Einleitung**

In diesem Kapitel werden die Auswirkungen der pädagogischen Bemühungen, die auf einen stabilen Rahmen gerichtet sind, untersucht. Dabei soll die entwicklungsfördernde Bedeutung des Rahmens speziell für Klienten mit frühen Bindungsstörungen und Borderline-Persönlichkeitsmerkmalen, die einen nicht unerheblichen Anteil im STK ausmachen, erläutert werden. So wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich die Arbeit am Rahmen auf die Entwicklung von Ich-Struktur, den Aufbau von Ich-Funktionen und die Verbesserung der Beziehungsfähigkeit auswirkt, wobei dies stets vor dem Hintergrund des Ziels der Sozialbewährung geschieht.

Wenn auch in den Interviews zunächst keine direkten Mittel-Ziel-Relationen bezüglich der Arbeit am Rahmen und ergebnisorientierter Zielsetzungen (wie Delinquenzreduktion oder ich-strukturelle Konsolidierung) von den Pädagogen formuliert werden, läßt sich indessen doch feststellen, daß ich-funktionale Aspekte durchaus ihren Niederschlag in den Ziele-Kategorien Z2 bis Z4 finden (s. die tab. Synopsen im Anhang I) und dort in einzelnen Zielformulierungen verklausuliert sind, wie beispielsweise in dem Ziel „Grenzen respektieren lernen“ (Z2), im Ziel des Aufbaus der „Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“ (Z2), im Ziel der „Korrektur verzerrter Wahrnehmung“ (Z2), im Ziel der „Steigerung der Affekttoleranz“ (Z2), im Ziel der „Steigerung des Selbstwertgefühls“ (Z3), im Ziel der Entwicklung von „Eigenverantwortlichkeit“ (Z4), im Ziel der Entstehung von „Kontinuität, Ausdauer und Verbindlichkeit“ (Z4), im Ziel der „Verbesserung der Beziehungsfähigkeit“ (Z4) oder im Ziel des „Aufbaus von Selbstreflexivität“ (Z4) ganz allgemein. So gesehen kann vermutet werden, daß die subjektiven Theorien der Pädagogen doch implizite (indirekte) Mittel-Ziel-Relationen aufweisen, die einen Zusammenhang zwischen der Arbeit am Rahmen (wie sie vor allem in den im Kapitel 4.2.3.1 beschriebenen Methoden der Pädagogen zum Ausdruck kommt) und ergebnisorientier-

ten Aspekten hinsichtlich Ich-Entwicklung, Symptomreduktion und Sozialbewährung<sup>93</sup> herstellen.

Zur Bewertung der Arbeit am Rahmen bei vornehmlich frühgestörten Klienten empfiehlt es sich, Anleihen bei der Psychoanalyse zu machen, da diese Frühstörungen ausgiebig erforscht und die therapeutische Bedeutung des Rahmens sorgfältig herausgearbeitet hat. Wenn es auch Sinn macht, den therapeutisch-analytischen Kontext als Theoriefolie für die anstehende Diskussion zu verwenden, so sollte doch stets im Blick behalten werden, daß der äußere Rahmen, in dem Therapie und Analyse stattfinden, ein gänzlich anderer ist als der von Pädagogik im allgemeinen und STK im besonderen.<sup>94</sup> Wenden wir uns zunächst dem analytischen Behandlungskontext zu, so stellen wir fest, daß zwei verschiedene Theorietraditionen bezüglich der Auffassung vom Rahmen existieren (Kap. 5.1.2.2), die auch mit einer unterschiedlichen Vorstellung vom therapeutischen Arbeitsbündnis (Kap. 5.1.2.4) einhergehen. Die klassisch-konventionelle Position (u.a. Bleger 1993 [1967], Green 1975, Langs 1989, T. Müller 1993, Petersen 1996, Trimborn 1987, 1990, 1994) geht von einem eher starren, unveränderlichen (weil von vornherein festgelegten) Rahmen aus, wie dieser auch für die analytische Situation bei Freud charakteristisch ist. In diesem Verständnis vom Rahmen gilt das Arbeitsbündnis als zwingende Voraussetzung für den analytischen Prozeß und wird vom Analytiker im Vorfeld eingefordert. Die Vertreter des interaktionistischen Konzepts (u.a. Berns 2002, Körner 1993a, 1993b, 1995)<sup>95</sup> hingegen verfolgen die Idee, daß der Rahmen von Therapeut und Patient gemeinsam konstituiert werden müsse, wobei dem hierfür nötigen Prozeß der Rahmenfindung ein großer therapeutischer Wert zugeschrieben wird. Ein Arbeitsbündnis wird in diesem Verständnis nicht als *conditio sine qua non* konzipiert, sondern als etwas, das sich entwickeln muß. Die verschiedenartigen Auffassungen vom Rahmen finden nun in der Pädagogik eine gewisse Entsprechung, nämlich in der konzeptionellen Überlegung, ob und inwieweit ein von vornherein klar definierter Rahmen als unumstößliche Voraussetzung für die pädagogische Arbeit im STK erklärt und eingefordert werden kann. Daß die Ansichten der Pädagogen diesbezüglich differieren, wird beim Lesen der Interviews deutlich.

Da der Begriff des Rahmens mit seiner vielschichtigen Bedeutung keiner für alle Leser einheitlichen Vorstellung unterliegt, soll dieser im folgenden Kapitel (Kap. 5.1.2) einer eingehenden Betrachtung unterzogen und dessen konstitutive Merkmale herausgearbeitet werden, wobei auch eine Klärung der Begriffe Setting und Arbeitsbündnis erfolgt. Kapitel 5.1.3 gibt im Rekurs auf verschiedene Beiträge aus der analytischen Theorie und Praxis einen differenzierten Einblick in die therapeutischen Funktionen des Rahmens, wobei deutlich wird, daß

---

<sup>93</sup> Sozial- und Legalbewährung als oberstes Ziel der Resozialisierung bedingt in einigen Fällen notwendigerweise den Umweg über die *psychische Stabilisierung und seelische Gesundheit (Z3)* des Klienten und setzt oftmals auch ein bestimmtes Quantum an *Wachstum und Persönlichkeitsentwicklung (Z4)* voraus. Im Umkehrschluß ergibt sich die Frage, ob letztlich nicht alle angestrebten Zielsetzungen der Pädagogen (wie auch die nicht so explizit genannte Verbesserung der Ich-Struktur) – mehr oder weniger – auf das wichtige Ziel der Sozial- und Legalbewährung hinauslaufen.

<sup>94</sup> So unterscheidet sich beispielsweise der äußere Rahmen der Pädagogik von dem der Psychoanalyse durch die Existenz des Doppelmandats von Kontrolle und Hilfe.

<sup>95</sup> für den Bereich der psychoanalytischen Sozialpädagogik außerdem Krebs/Müller 1998 und B. Müller 1995 (zur Arbeit am Rahmen bei letzterem s. S. 147-158)

dem Rahmen gerade in der Arbeit mit frühgestörten Klienten, die borderlinetypische ichstrukturelle Defizite aufweisen, eine entwicklungsfördernde, das Ich und das Selbst des Klienten nachreifende Bedeutung zukommt. „Gerade bei den Borderlinestörungen sind der Rahmen und seine Funktion für den therapeutischen Prozeß von eminent wichtiger Bedeutung“, meint Trimborn (1990: 60), und ähnlich stellt auch S. Becker (1996: 20) fest: „je schwerer ein Mensch [grund-]gestört ist, desto mehr behandeln wir ihn über den Rahmen als solchen“. Dabei geht der interaktionistische (oder auch transaktionale) Ansatz mit Körner (1996: 798) von der Annahme aus, daß sich in der Folge von Übertragungsprozessen „der innere Konflikt des Klienten als Beziehungskonflikt am Rahmen der Situation entzündet und dort auch zur Bearbeitung anbietet“ (s. Kap. 5.1.2.2). Die Tatsache jedoch, daß eine solche „Bearbeitung“ in der pädagogischen Situation des STKs auf gewisse Grenzen stößt und nur bedingt zu leisten ist, wird im Kapitel 5.1.2.3 thematisiert. Das Kapitel 5.1.4 liefert einen wichtigen Nachtrag zu der haltenden Funktion des Rahmens (die im Kapitel 5.1.3.4 zuvor erläutert wurde) und macht deutlich, daß auch diese Funktion gewissen Grenzen unterliegt und nicht in einem naiven Sinne mißverstanden werden darf. Kapitel 5.1.5 verweist sowohl auf die Notwendigkeit von Grenzsetzung und Sanktion in der pädagogischen Arbeit im STK als auch auf die mit ihnen verbundenen Probleme und Konflikte, wobei letztere bei einem in der Praxis sorgfältig reflektierten Vorgehen ein Stück weit relativiert werden können.

## **5.1.2 die Begriffe Rahmen, Setting, Arbeitsbündnis (zur Stabilität des Rahmens)**

Um die klinische wie pädagogische Bedeutung der Arbeit am Rahmen grundlegend verstehen zu können, sollen zunächst die konstitutiven Merkmale des Rahmens herausgearbeitet werden. Da der jeweilige Rahmen, in dem Pädagogen und Klienten sich bewegen, ein durchaus vielschichtiges, komplexes Gebilde ist, empfiehlt es sich zur Klärung der sozialen Verfaßtheit des Rahmens, soziologische, sozialpsychologische wie analytische Konzeptionen des Rahmenbegriffs mit einzubeziehen. Des weiteren soll die Bedeutung der thematisch verwandten Begriffe „Setting“ und „Arbeitsbündnis“ geklärt und auf den Begriff des Rahmens bezogen werden.

### **5.1.2.1 Rahmen im Alltagsverständnis**

Um in alltäglichen Situationen überhaupt miteinander interagieren zu können, bedürfen wir bestimmter Ordnungsprinzipien, die wir befolgen, um mit unseren Äußerungen und Handlungen verstanden zu werden. Die Ordnungsprinzipien befähigen uns gleichermaßen, die Handlungen und Gesten der in einer sozialen Situation auf uns bezogenen Menschen richtig zu deuten und damit eine klärende Antwort auf die Frage „was hier eigentlich vorgeht“ (Goffman 1996 [1974]: 16) zu finden. Der soziale Rahmen in seiner interaktiven transaktionalen Bezo-genheit entsteht also über die jeweilige Situationsdefinition<sup>96</sup>. Goffman (ebd.: 19) schreibt hierzu: „Ich gehe davon aus, daß wir gemäß gewissen Organisationsprinzipien für Ereignisse

---

<sup>96</sup> Hierfür möge man auch das Thomas-Theorem beachten, nach dem Definitionen von Situationen in ihren Konsequenzen real werden: „Wenn die Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real.“ (Thomas/Thomas 1928 zit. n. Volkert 1965 [1951]: 114)

– zumindest für soziale – und für unsere persönliche Anteilnahme an ihnen Definitionen einer Situation aufstellen; diese Elemente [...] nenne ich »Rahmen«.“ Mit Krebs/Müller (1998: 18) ließe sich demnach feststellen: „'Rahmen' meint also nicht die objektiv umgebene Realität als solche, sondern verweist auf jeweilige subjektive Bedeutungen von Situationen, die je nach Rahmung unterschiedlich sein können.“<sup>97</sup> Sollten jedoch die Situationsdefinitionen der an einer sozialen Interaktion Beteiligten unterschiedlich ausfallen, muß man genaugenommen feststellen, daß ein sozialer Rahmen, der allen Teilnehmern gültig erscheinen mag, erst im Bereich der Schnittmenge der verschiedenen Situationsdefinitionen entsteht. Diese Feststellung ist auch im Hinblick auf die pädagogische Arbeit am Rahmen von zentraler Bedeutung. Bei miteinander unvereinbaren Situationsdefinitionen muß oft erst geklärt werden, wer eigentlich die Definitionsmacht für die jeweilige Situation besitzt, wobei eine gemeinsame Vorstellung vom Rahmen (gerade im Hinblick auf dessen Gültigkeit und Verbindlichkeit) nur über einen herrschaftsfreien Verständigungsprozeß erzielt werden kann. Die für eine Verständigung auf den gemeinsamen Rahmen wichtigen Ordnungs- oder Organisationsprinzipien, derer wir uns bedienen, waren auch Bestandteil der Analyse der Soziologen des interpretativen Paradigmas, die sich entweder mit den Prinzipien der symbolisch vermittelten Interaktion (TSI) oder dem Aufbau der Lebenswelt (Schütz) bzw. der Alltagswelt (Berger/Luckmann 1993 [1966]) auseinandersetzen und hierüber die basalen Strukturen eines regelgeleiteten Alltagshandelns aufzeigen wollten (vgl. auch die Ethnomethodologie). Der Rahmen tritt für gewöhnlich erst dann ins Bewußtsein, wenn die Ordnungsprinzipien, mit deren Hilfe wir die jeweilige Situation auslegen, versagen bzw. wenn das Routine- oder Gewohnheitswissen des lebensweltlichen Wissensvorrats (Schütz/Luckmann 1975) an seine Grenzen stößt<sup>98</sup> oder wenn – um es mit Goffman 1996 [1974] zu formulieren – der primäre Bezugsrahmen<sup>99</sup> zum Erfassen und Einschätzen der Situation nicht mehr ausreicht. In diesen Momenten suchen wir das Geschehene richtig einzuordnen, wir suchen nach einem passenden Rahmen, der den nötigen Verstehenshorizont für die neuartige Situation liefert.<sup>100</sup> Dies kann sich beispielsweise im Theater zutragen, wenn Menschen aus dem Zuschauerraum auf die Bühne stürmen. Wir werden uns dann die

---

<sup>97</sup> ähnlich auch Körner/Ludwig-Körner (1997: 77): „Wir alle verfügen über eine Sammlung vielfältiger Rahmenentwürfe, für jede uns bekannte soziale Situation mindestens einen.“

<sup>98</sup> Mit Berger/Luckmann (1993 [1966]: 27) ließe sich hierzu sinngemäß feststellen, daß der Rahmen als Teil der Alltagswelt „nur so lange unproblematisch [sei], wie man ihn nicht problematisiert, daß heißt, solange seine Kontinuität nicht durch das Auftauchen eines Problems durchbrochen wird. Wenn das eintritt, macht die Alltagswelt [bzw. die Organisationsprinzipien für deren Auslegung; A.L.] zunächst Anstrengungen, den problematischen Teil in das, was unproblematisch ist, hereinzuholen. Das Alltagswelt-Wissen gibt eine Menge von Instruktionen, wie man das machen kann.“ Ähnlich argumentierte schon Schütz (in Schütz/Luckmann 1975: 135): „Erfahrungen laufen in Routine-Situationen »fraglos« ab, Auslegungen sind »unnötig«, und dem Wissensvorrat wachsen keine »neuen« Wissens Elemente zu. In Situationen, in denen Gewohnheitswissen unzulänglich erscheint bzw. in Situationen, deren »Neuartigkeit« von der Welt auferlegt ist, werden jedoch Erfahrungen problematisch. Die dort ansetzenden Auslegungen sind vom pragmatischen Motiv bestimmt und werden fortgeführt bis den Erfordernissen der Situation Genüge geleistet ist [...]“

<sup>99</sup> Der primäre Bezugsrahmen ist bei Goffman „jenes Interpretationsschema, das zur Deutung einer Situation spontan und mit einem hohen Maß an Selbstverständlichkeit angewandt wird, ohne daß vorher ein komplizierter Vorgang der Reflexion einsetzen müßte“ (Helle 1977: 166).

<sup>100</sup> Dazu verhilft uns die Orientierung an externen Referenzpositionen (T. Müller 2002: 597): „Soziale Situationen benötigen einen Rahmen, der ihr Zustandekommen und ihre Aufrechterhaltung regelt. Ereignisse werden erst durch eine Referenzposition außerhalb der je spezifischen sozialen Beziehung verhandelbar. Das gilt für konventionelle wie therapeutische Beziehungen.“



Frage stellen, ob es sich wohl um eine moderne experimentelle Inszenierung handelt und suchen nach einer Antwort auf die Frage, was hier eigentlich vorgeht (Goffman 1996 [1974]). Auch die bekannten Krisenexperimente des Ethnomethodologen Garfinkel (1967) lassen die Bedeutung des Rahmens gewahrt werden und zeigen auf, wie sehr wir doch auf ihn angewiesen sind<sup>101</sup>: Werden Menschen gezielt frustriert, indem bestimmte Regeln, Normen oder Konventionen des sozialen Umgangs sabotiert werden und in dem der für die jeweilige Interaktion gültige Rahmen zerstört wird, suchen sie zunächst nach einem neuen oder aber werden ungehalten, da die rahmenlose Situation eine Überforderung darstellt. Die Bedeutung des Rahmens wird auch bei einem Wechsel in andere „Sinnprovinzen“ der Alltagswelt-Wirklichkeit<sup>102</sup> (Berger/Luckmann 1993 [1966]: 28) offenbar, wenn wir auf entsprechende Zeichen, Symbole und Gesten angewiesen sind, mit denen der Übergang hin zu einem neuen Rahmen hergestellt wird<sup>103</sup>; diese Zeichen – Goffman (1996 [1974]) spricht von Grenzzeichen<sup>104</sup> – sind für den Bereich des Theaters klassischerweise die Anordnung von Bühne und Zuschauerraum, das Auf- und Zuziehen des Vorhangs oder das Verbeugen der Schauspieler am Ende des Stücks, signifikante Zeichen also, mit denen Fiktion und Realität auf markante Weise voneinander abgegrenzt werden und die unser normales Alltagsverständnis vorübergehend aufzuheben und auch wieder herzustellen helfen, wobei wir mittels ihrer Hilfe mit dem nötigen Vorverständnis und den gültigen Auslegungsvorschriften für die jeweilige neue Situation versorgt werden.

Abschließend muß noch darauf hingewiesen werden, daß in der Alltagssituation ein stabiler Rahmen immer dann entsteht, wenn die an einer Interaktion Beteiligten bestimmte unzutragliche Phantasien abwehren, d.h. „an bestimmten Stellen eine verbindliche Grenze zwischen Bewußtem und Unbewußtem ziehen“ (Körner 1996: 801). So müssen beispielsweise im Rahmen einer ärztlichen Untersuchung Patient wie Arzt jegliche erotische oder sadistische Gedanken unterdrücken, um Intimität unter Fremden überhaupt zu ermöglichen. Es ist gewissermaßen der Rahmen selbst, der bestimmt, „welche Phantasien bewußt werden dürfen und welche nicht“ (ebd.). Die Dialektik der Wechselwirkung von Rahmen und sozialer Interaktion beschreibt Körner (1995: 17) wie folgt: „Indem wir den Rahmen einer Situation akzeptieren, wehren wir ab, was aus dem Rahmen fallen könnte. Und andersherum: Indem wir uns auf ge-

---

<sup>101</sup> Die Krisenexperimente, in denen es vor allem darum ging „Unruhe zu stiften“ und „Verwunderung, Überraschung und Konfusion [...] [bzw.] Affekte von Angst, Scham, Schuld und Entrüstung zu erzeugen“ (Garfinkel 1967 übersetzt und zit. n. Steinert 1973: 280), sollten darüber Aufschluß geben, „wie die Strukturen des Alltagshandelns [...] gewohnheitsmäßig hergestellt und aufrechterhalten werden“ (ebd.), und zwar über neu gewonnene „Reflexionen, in denen die Fremdheit einer hartnäckig vertrauten Welt entdeckt werden kann“ (ebd.). Zu diesen Entdeckungen gehört auch die hinsichtlich der Konstitution eines Rahmens wichtige Tatsache, „daß Leute einander für Vereinbarungen verantwortlich machen, deren Bedingungen nie explizit festgelegt wurden“ (ebd.: 290).

<sup>102</sup> bzw. „Wirklichkeitsbereiche mit geschlossener Sinnstruktur“ (Schütz/Luckmann 1975: 133; Berger/Luckmann 1993 [1966]: 28)

<sup>103</sup> So wird beispielsweise in der von der Alltagswelt unterscheidbaren „Sinnprovinz“ einer psychoanalytischen Situation durch das Couch-Setting (Zeichen) und die Aufforderung zur freien Assoziation (vokale Geste) der alltagsweltliche Rahmen vorübergehend suspendiert und der Übergang hin zu einem neuen Rahmen gleichermaßen kenntlich gemacht.

<sup>104</sup> „Vorgänge, die auf bestimmte Weise gerahmt sind – vor allem kollektiv organisierte soziale Aktivitäten –, werden oft von dem umgebenden Fluß der Ereignisse durch bestimmte konventionelle Grenzzeichen abgesetzt. Sie fassen den Vorgang als zeitliche Anfangs- und Schlußklammern oder als räumliche Klammern ein“ (Goffman 1996 [1974]: 278f.).

meinsame Abwehr einigen, definieren wir den Rahmen [...]. Der Rahmen stellt Unbewußtheit her, und Unbewußtheit sichert den Rahmen sozialer Situation.“

### **5.1.2.2 Rahmen und Setting in der Psychoanalyse (zur Arbeit am Rahmen der analytischen Situation)**

Um die grundlegende Bedeutung der Arbeit am Rahmen in der Psychoanalyse (und später auch in der Pädagogik) verstehen zu können, soll an dieser Stelle auf die konstitutiven Merkmale der psychoanalytischen Situation eingegangen und der Bedeutungswandel skizziert werden, mit dem die stark naturwissenschaftlich geprägte klassisch-objektivistische Sichtweise der Psychoanalyse sich verändert hat hin zu einem interaktionistisch-transaktionalen Verständnis, das im Sinne einer Zwei-Personenpsychologie der Beziehungsdimension zwischen Analysand und Analytiker besondere Beachtung beimißt und auf die Bedeutung der inszenierten Objektbeziehungen im Hier und Jetzt der psychoanalytischen Situation abstellt.

Der *Rahmen* der psychoanalytischen Situation beruht zunächst auf den Vereinbarungen einer Expertendienstleistung zwischen Analytiker und Patient, in welcher das methodische Vorgehen, die technischen Regeln und das Setting der Behandlungssituation festgelegt werden. Während das *Setting* die formalen Bedingungen regelt, den Ort und die Dauer der Behandlung, die Termine, die Sitzungsfrequenz, die räumliche Ausgestaltung (im klassischen Standardverfahren die Couchanordnung) sowie ggf. die Finanzierungsmodalitäten, umfassen die *Regeln und Methoden* im wesentlichen die an den Analysanden gerichtete Aufforderung zur freien Assoziation (die sog. Grundregel) und komplementär dazu für den Analytiker (a) das Gebot der freischwebenden Aufmerksamkeit, (b) das Deuten von Übertragungen und Widerständen bzw. von verdrängten und dynamisch unbewußt wirksamen Inhalten der Psyche sowie (c) die Verpflichtung des Analytikers zur Abstinenz und Neutralität dem Patienten gegenüber. Mit diesen Vertragsinhalten wird nun aber auch deutlich, wie sehr diese den alltagsweltlichen Rahmen außer Kraft setzen. Gerade das freie Assoziieren, das unter Ausschluß jeglicher Zensur freimütige Äußern der spontanen Einfälle, Phantasien und Gedanken, suspendiert die Regeln alltagssprachlicher Gesprächskontrolle, da die „sonst üblichen Diskursziele wie Verständlichkeit, Wechselseitigkeit, Vermeidung von Beziehungsanspielungen, bewußte Auswahl von Gefühlen und Gedanken u.a.m. vernachlässigt werden“ (Mertens 1990: 32) und der Patient „sich nicht an den Regeln der Vernunft oder Höflichkeit zu orientieren“ (Körner/Ludwig-Körner 1997: 61) habe. Auch die gleichschwebende Aufmerksamkeit kündigt gewohnte Interaktionsmuster auf, wenn der Analytiker dazu angehalten wird, möglichst nicht selektiv wahrzunehmen bzw. „die Motivationen zu unterbrechen, die gewöhnlich seine Aufmerksamkeit lenken, bewußte Aufmerksamkeitsanspannung und Erwartungsbildung zu vermeiden und sich seiner unbewußten inneren Aktivität zu überlassen“ (König 2002: 253), die letztlich eine genügend empathische Basis liefert, um das unbewußte Material des Patienten in seinen komplexen Zusammenhängen aufspüren und verstehen zu können. Mit der Suspendierung des Alltagsrahmens kündigen sich aber für den Patienten auch enorme Möglichkeiten an, den Rah-

men der Situation subjektiv auszugestalten<sup>105</sup>. Daß darin ein großes Potential für den therapeutischen Prozeß liegt und wie dessen Konzeption in einem interaktionistischen Verständnis der psychoanalytischen Situation verstanden wird, kann erst gänzlich deutlich werden, wenn wir zuvor die psychoanalytische Situation von einem klassisch objektivistischen Standpunkt aus betrachten.

In dieser älteren Auffassung werden Übertragungsprozesse auf den Analytiker noch als Fehl- wahrnehmungen, als eine Art „falsche Verknüpfung“ (Freud 1895: 121, 309) gesehen, als eine Disposition zu einem unverarbeiteten biographischen Konflikt. Aufgabe des Analytikers ist es lediglich, den Übertragungsirrtum festzustellen und diesen im biographischen Kontext genetisch zu deuten, auf daß der Patient seine Lebensgeschichte rekonstruiert und seine verdrängten Erinnerungen ins Bewußtsein strömen. Der Analytiker bleibt in diesem Modell passiv- defensiv und gleichsam unsichtbar, um die Entfaltung der Übertragung ungestört zu ermöglichen. Diese Haltung kommt der Empfehlung Freuds gleich „mit der Kühle eines Chirurgen und der Opakheit eines Spiegels ans Werk zu gehen“ (zit. n. Mertens 1998: 1) und ähnelt darüber hinaus dem Objektivitätsprimat der klassischen psychologischen Testtheorie, dem zufolge der Untersucher möglichst wenig Einfluß auf die Untersuchungsbefunde nehmen soll. Körner (1996: 784) zeigt die Funktion der Abstinenzregel für den therapeutischen Prozeß in diesem ursprünglichen Verständnis wie folgt auf:

In älterer, »defensiv-objektivierender« Auffassung [...] diene die Abstinenzregel dem Analytiker zunächst als Schutz vor drängenden Übertragungswünschen der Patienten (genaugenommen als Schutz vor der eigenen Gegenübertragung). Außerdem sollte die Zurückhaltung des Analytikers helfen, die Übertragung des Patienten in einer möglichst unverfälschten Weise zum Ausdruck kommen zu lassen. Dem lag die Ansicht zugrunde, daß die Übertragung als eine Disposition im Patienten bereitliege, und je weniger der Analytiker persönlich Einfluß nehme, desto deutlicher werde sie die therapeutische Beziehung prägen. Dem Patienten könne so das Irrtümliche, Unzeitgemäße seiner neurotischen Beziehungswünsche demonstriert und gedeutet werden. Er solle einsehen, wie sehr die Vergangenheit in seiner Gegenwart regiert, wie sehr ihn unbewußt Gewordenes zu zwingen scheint, gegenwärtige soziale Situationen subjektiv, neurotisch wahrzunehmen und in ihnen zu handeln. Diese Einsicht ermutige ihn, seine alten Beziehungsphantasien zu korrigieren und offen zu werden für neue Beziehungserfahrungen.

Auch erkannte man noch nicht den Wert der Gegenübertragung als ein bedeutsames Instrument analytischen Verstehens. Die Gegenübertragung wurde vielmehr als ein Hemmnis, als eine hinderliche Erscheinung bewertet, die stets kontrolliert und „niedergehalten“ (Freud zit. n. Körner 2002: 1) werden mußte. Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß dieses stark naturwissenschaftlich geprägte Verständnis der psychoanalytischen Situation, das die gezielte Entfaltung bestimmter (Übertragungs-)Dispositionen verfolgt, die Beziehungsdimension im Hier und Jetzt ausblendet und den Analytiker auf die Rolle eines Beobachters (mit einer allenfalls katalytischen Wirkung) reduziert, auf einer „Eine-Personen-Psychologie“ beruht, die sich in erster Linie einem intrapersonalen Geschehen zuwendet und daher noch stark patienten-

---

<sup>105</sup> So stellt Körner (1995: 17) fest: „Die psychoanalytische Situation unterscheidet sich von alltäglichen sozialen Situationen in einer so radikalen Weise, daß sie eines gut erkennbaren – und insofern auch spektakulären – Rahmens bedarf. Weil wir mit Hilfe eindrücklicher Zeichen des Unterschiedes zur Alltagssituation sicher sind, können wir innerhalb der psychoanalytischen Situation ganz Außergewöhnliches tun, nämlich unbewußte Beziehungsphantasien zur Geltung bringen [...]“

zentriert ist (Körner 2002: 1). In diesem Verständnis – so läßt sich mit Körner (1995: 19) feststellen – „stellt sich der Analytiker außerhalb des Rahmens der psychoanalytischen Situation. Von dort aus ist es nur seine Aufgabe, diesen Rahmen und seine konkreten Merkmale aufrechtzuerhalten“. Die hiermit einhergehende Auffassung vom Rahmen als einem „Nicht-Prozeß“ finden wir bei Bleger (1993 [1967]). Der Rahmen ist für ihn „scharf abgegrenzt vom analytischen Prozeß, vom Ich, das die neurotische Übertragung gestaltet“ (ebd.: 272). Es sei das „aktive Ziel“ des Analytikers, „daß der Rahmen unverändert bleibt“ (ebd.: 270). So gesehen wird der Rahmen zur leblosen Kulisse. Indem er lediglich die „Konstanten“ verkörpere, innerhalb derer der eigentliche analytische Prozeß ablaufe (ebd.: 268), bleibe der Rahmen quasi „stumm“ (ebd.). Dies entspricht auch der Meinung Greens, nach der der Rahmen nie in Erscheinung trete und mehr wie ein gesunder schweigender Körper sei (Green 1975 zit. nach Körner 1995: 15)<sup>106</sup>. Die Vorstellung vom Rahmen als einer feststehenden unveränderlichen Größe findet sich darüber hinaus bei zahlreichen anderen Autoren<sup>107</sup> (u.a. bei Langs 1989, Milner 1952, T. Müller 1993<sup>108</sup>, Petersen 1996, Trimborn 1987, 1990, 1994). So beispielsweise unterscheidet Trimborn (1987) zwischen dem Rahmen, als dem „stille[n] tragende[n] Hintergrund“ (S. 98, S. 123), und dem psychoanalytischen Raum, in dem der eigentliche Prozeß stattfindet, während Milner sich der Metapher des Bilderrahmens bedient: „Der Rahmen [eines Bildes] grenzt die verschiedene Art der Wirklichkeit, die innerhalb ist, ab von der, die außerhalb ist; [...] ebenso grenzt ein raum-zeitlicher Rahmen die spezielle Art der Realität einer psychoanalytischen Sitzung ab“ (Milner 1952: 183 übersetzt und zit. nach Petersen 1996: 112f.).

Im interaktionistisch-transaktionalen Verständnis der Psychoanalyse wird nun der Rahmen als Prozeß, als Teil der analytischen Beziehung und Gegenstand der gemeinsamen Arbeit begriffen. Das Hauptaugenmerk bei der Übertragung liegt hier auf der Inszenierung von Objektbeziehungen und den projektiv-identifikatorischen Prozessen, mit denen der Patient seine innere Konflikthaftigkeit ausagiert und den Analytiker für sich verwenden<sup>109</sup> will. Für Körner (1992:

---

<sup>106</sup> Green (1975) wendet sich zwar auch gegen die Anhänger des objektivistischen Modells, also gegen diejenigen, „die glauben, die Regression [...] sei die Produktion des infantilen, initialen Zustandes und die Deutung die quasi objektive Reproduktion der Vergangenheit“ (S. 524), und stellt stets die Bedeutung der Objektbeziehungen für den analytischen Prozeß heraus, hält aber doch am Modell eines fest vorgegebenen Rahmens fest, wenn er konstatiert, „die analytische Situation bestehe aus den verschiedenen Momenten der analytischen Beziehung, in der Dank der Setzung und Begrenzung des analytischen Rahmens ein Prozeß in Gang kommt, dessen Auswirkung sich aus dem Spiel von Übertragung und Gegenübertragung ergeben“ (ebd.: 519f.), oder aber wenn er unmißverständlich feststellt: „Anstelle der Behauptung, daß der analytische Rahmen eine Objektbeziehung reproduziert, finde ich es angemessener zu sagen, daß er die Entwicklung einer solchen erst ermöglicht“ (ebd.: 522).

<sup>107</sup> Es fällt jedoch auf, daß moderne Autoren, auch wenn sie einen festen Rahmen proklamieren, sich in der Mehrzahl von einem rein objektivistischen Standpunkt abgrenzen und vermehrt objektbeziehungstheoretische Vorstellungen aufgreifen.

<sup>108</sup> T. Müller (1993: 236) sieht den unveränderlichen Rahmen als einen festen Referenzpunkt: „Nur an stabilen und immer unveränderlich bleibenden Rahmenbedingungen [...] lassen sich die individuellen, neurotisch verzerrten Wahrnehmungen abbilden. Der Rahmen als fester Referenzpunkt, auf den sich die therapeutische Beziehung ausrichten kann, hilft dem Patienten, den metaphorischen Charakter der Übertragung zu erkennen [...]“

<sup>109</sup> Im weiteren Verlauf der Diskussion wird vielfach von Objektverwendung die Rede sein, wenn vom Klienten ein manipulativer Druck ausgeht, der auf das Einlösen einer subjektiven Beziehungsphantasie oder auf die Befriedigung bestimmter (meist narzißtischer) Ansprüche gerichtet ist und dabei letztlich der inneren Konfliktbewältigung dient. Bei der Objektverwendung erhält die jeweilige Bezugsperson (z.B. der Pädagoge) den Status ei-

74) setzt sich der Rahmen in diesem Verständnis „nur vordergründig aus den konkreten Regeln der gemeinsamen Arbeit zusammen, vielmehr geht es um die Grenzen der therapeutischen Beziehung, an denen die Übertragung zum Konfliktfall wird. [...] Der Rahmen wird immer dann wirksam, wenn der Patient mit seinem Wunsch, den Analytiker als Objekt im Sinne seiner Übertragung zu verwenden, an die vom Analytiker vertretenen Grenzen stößt.“ Die Übertragung wird hier nicht mehr als falsche Verknüpfung, sondern vielmehr als eine den Analytiker zum Handeln drängende äußerst druck- wie wirkungsvolle Beziehungsphantasie gesehen, deren „subversives“ Potential dieser auch nur in der sorgfältigen Auswertung seiner Gegenübertragung erkennen kann.<sup>110</sup> Letztere avanciert im transaktionalen Modell zu einem hilfreichen Analyseinstrument der therapeutischen Arbeit (so z.B. bei der von Lorenzer [1970] entwickelten Technik des „szenisches Verstehens“). Körner (1995: 19) beschreibt anschaulich, wie durch die Methode der freien Assoziation der Analytiker in den Bann der Übertragung seines Analysanden gerät, mit dem dieser den Rahmen gemäß seinem Wunsch nach Verwendung neu auszuformen versteht:

Der Analysand spricht nicht nur vor sich hin und versucht, gemeinsam mit uns das Gesprochene, Erzählte zu verstehen, sondern er beansprucht auch festzustellen, wie das Gesprochene verstanden werden soll. Er überläßt uns nicht die Deutungsarbeit, will uns gar nicht außerhalb des „Materials“, als einen Betrachter oder Interpreten stehen lassen. Indirekt entwirft der Patient fortlaufend einen Rahmen der Situation, er bestimmt den Kontext, innerhalb dessen das Gesagte verstanden werden muß [...]. [und weiter unten:] Das Subversive der Regel der freien Assoziation liegt also darin, daß sie nicht nur quasi-literarische Texte hervorbringt, sondern auch den sozialen Kontext definiert [...] und ausgestaltet – in weit höherem Maße, als dies in alltäglicher Kommunikation möglich ist. Darin erst erscheint uns die Übertragung, also die Wirkung unbewußter Beziehungsphantasien. Wir erfassen sie nicht allein dadurch, daß wir unserem Analysanden zuhören und in seinem Erzählen den Einfluß infantiler Beziehungsphantasien erfassen, sondern dadurch, daß wir uns angestoßen fühlen, an diesem Beziehungsgeschehen teilzunehmen, selbst nicht nur Hörer einer Novelle zu sein, sondern in dieser Novelle auch leibhaftig vorzukommen. Die freie Assoziation entfesselt die Übertragung, sie stellt den Rahmen der psychoanalytischen Situation in Frage, der Patient kämpft darum, wie wir diesen Rahmen (den Kontext) unserer Situation verstehen sollen.

Indem aber der Analytiker nun seine Vorstellung vom Rahmen der Situation dem Übertragungsentwurf seines Analysanden entgegenhält und es ihm gelingt, die Objektverwendung zu begrenzen, müssen beide zu einer neuen Beziehungslösung gelangen und stehen vor der bedeutsamen Aufgabe „gemeinsam nach einem neuen Rahmen zu suchen, in dem sich jeder von ihnen aufgehoben fühlt“ (Körner 1995: 15). Therapeutisches Agens ist hierbei die Tatsache, daß der Rahmenentwurf des Analysanden scheitert und dieser seine Konflikte auf der Bühne seiner inneren Objektwelt lösen muß:

Psychotherapeutische Veränderung zielt dann nicht nur auf die Einsicht des Patienten in das Unzeitgemäße und Neurotische seiner Beziehungsphantasien, sondern wir ringen mit unserem Patienten um eine Antwort auf die Frage „was ist hier eigentlich los?“ und hoffen, mit ihm gemeinsam einen Rahmen auszuhandeln, in dem wir für ihn als hinreichend gutes, genügend kohärentes inne-

---

nes „subjektiven Objekts“, d.h. sie wird nicht als ein eigenständiges Wesen, das mit eigenen Bedürfnissen und Rechten ausgestattet ist, erkannt.

<sup>110</sup> Deserno (2002: 76) beschreibt den Wandel des Übertragungsverständnisses wie folgt: „Das Konzept der Übertragung hat sich von seiner traditionellen Bedeutung als naturwüchsige Wiederholung früherer Beziehungsfiguren dahingehend gewandelt, daß es auch die Herstellung einer Realität einbezieht, die gemeinsam nicht nur beobachtet, sondern auch interpretiert, verändert und erweitert wird. Diese Perspektive eines „relativen“ Konstruktivismus [...] hat den „naiven“ Realismus der orthodoxen Ich-Psychologie überwunden.“

res Objekt vorkommen dürfen. Und darin fühlen wir uns dann gut aufgehoben. Das ist Arbeit *in* der Übertragung. [...] Indem wir mit dem Patienten unsere Beziehung durcharbeiten, gewinnen wir einen neuen Rahmen der Situation, und umgekehrt: Indem wir einen neuen Rahmen mit ihm aus-handeln, regen wir ihn an, seine inneren Objekte umzugestalten. (ebd.: 20)

So läßt sich für die Psychoanalyse und der Arbeit am Rahmen mit Körner (1993a: 42) feststel-len:

Kein anderes therapeutisches Verfahren erlaubt dem Patienten, den Rahmen der Situation derart in Frage zu stellen und nach eigenem Wunsch umzugestalten. Damit wird der Rahmen, der in allen anderen sozialen und therapeutischen Situationen eine Voraussetzung der gemeinsamen Arbeit ist, in der psychoanalytischen Arbeit zum eigentlichen Gegenstand, zum Inhalt der Therapie.

Auch Berns (2002) versteht den gemeinsamen Prozeß der Rahmenfindung, der „mehrere Sit-zungen dauern und immer wieder im Verlauf der Behandlung therapeutisch relevantes Thema werden“ (S. 343) kann, als „Gegenstand und Grund der Therapie“ (S. 347). Der Rahmen ist für ihn nichts Äußerliches, sondern die Konfiguration (S. 346) der gegenseitigen Beziehung:

Aber anders als der Bilderrahmen (Milner 1952), der gegeben ist, wird in der Psychotherapie der Rahmen Sitzung für Sitzung immer wieder erneut von Analytiker und Analysand generiert. [...] Anders als der Bilderrahmen, der sich vom Umrahmten unterscheidet, ist der Rahmen in der Psy-chotherapie nichts Anderes als beziehungsstrukturierender Umgang von Psychotherapeut und Pati-ent in seinen bewussten und unbewussten Dimensionen. Damit ist er Inhalt. Einen Rahmen jenseits der aktuell realisierten Handlungen im Verhältnis zueinander gibt es nicht. (ebd.: 334)

Da nun einigen Autoren (wie Berns und für den Bereich der psychoanalytischen Sozialpäda-gogik Krebs/Müller) die Metapher vom Rahmen eher ungeeignet erscheint, den eigentlichen Prozeßcharakter abzubilden, vermeiden sie diese und verwenden an ihrer Stelle – aller Irritati-on zum Trotz – den Begriff des Settings<sup>111</sup>: „Der Terminus *Setting* fängt stärker als der Terminus *Rahmen* die Beziehungssetzung von Therapeut und Patient ein, auch wenn der Termi-nus im strikten Sinn kein Verbalsubstantiv ist“ (Berns 2002: 334). Besser wäre es jedoch m.E., die englische Verlaufsform „framing“ zu benutzen. Krebs/Müller (1998) verstehen nun unter Setting nicht nur die prozeßhafte innere Ausgestaltung eines gegebenen äußeren Rah-mens, sondern „ganz allgemein alle Arrangements, die darauf zielen, mit Erwachsenen, Kin-dern, und Jugendlichen Arbeitsbündnisse zustandezubringen“ (ebd.: 27), wobei diese „nicht einfach verordnet und installiert werden können, sondern immer erst im ‚Kampf um das Set-ting‘ ihre Akzeptanz und damit ihre entwicklungsfördernde Bedeutung erhalten können“ (ebd.: 31).<sup>112</sup>

---

<sup>111</sup> Eine mangelnde Differenzierung der Begriffe Rahmen und Setting wie innerhalb der analytischen Sozialarbeit von S. Becker (1996) ist jedoch ebenso ungünstig: „Wir verwenden den Begriff ‚Setting‘ und ‚Rahmen‘ synonym“ (S.16).

<sup>112</sup> Auch wenn hier genau genommen vom pädagogischen Setting die Rede ist, kann die o.g. Definition vom Set-ting ebensogut auf die analytische Situation bezogen werden (schließlich legen Krebs/Müller den analytisch-transaktionalen Ansatz ihrer pädagogischen Arbeit zugrunde).

### 5.1.2.3 die Besonderheit des pädagogischen Rahmens im STK (zur Arbeit am Rahmen im STK)

Auch in der Arbeit am Rahmen der pädagogischen Situation muß sich der Pädagoge den auf ihn gerichteten Beziehungs- und Übertragungsphantasien gegenüber öffnen und seinen Klienten genügend Raum gewähren, ihre persönlichen Rahmenentwürfe in die gemeinsame Arbeit einzubringen, um „die gemeinsame Beziehungssituation als eine Bühne der Veränderung und des Durcharbeitens innerer Konflikthaftigkeit“ (Körner/Ludwig-Körner 1997: 128) zu nutzen. Allerdings sind der Verhandelbarkeit des Rahmens im STK enge Grenzen gesetzt. Die Arbeit des Pädagogen ist hier – im Unterschied zur Arbeit des Analytikers in der psychoanalytischen Situation (oder zu der eines Pädagogen in einer offen gehaltenen psychosozialen Beratungssituation) – eingebunden in eine vorgegebene, auftragsbezogene Zielsetzung, die wenig Freiraum für eine liberale (oder subjekthafte) Ausgestaltung des Rahmens läßt. Der gesellschaftliche Auftrag der Resozialisierung und der Kontext der Jugendgerichtsbarkeit sind nicht einfach nur Außenbedingung und Umwelt, sondern schlagen auf die pädagogische Situation durch und verpflichten den Pädagogen, auf bestimmte Arbeitsinhalte, die dem Ziel der Legalbewährung dienen, zu bestehen bzw. diese ggf. auch gegen den Willen der Klienten durchzusetzen. Was die Arbeitsebene anbelangt, muß also der Pädagoge an seinem Rahmenentwurf kompromißlos festhalten und darf diesen nie zur Disposition stellen, denn der Rahmen ist im STK (wie auch in der Pädagogik allgemein) eben nicht nur Gegenstand, sondern vor allem auch Voraussetzung der gemeinsamen Arbeit. Nach Körner dürfe der Rahmen „in pädagogischen Prozessen nicht so weit zerfallen, wie das in therapeutischen Situationen möglich ist“ (1992: 82). Der Pädagoge müsse „wissen, daß die Subversion des Rahmens einer pädagogischen Situation seine Arbeit als Pädagoge zunichte machen würde“ (Körner 1996: 807), schließlich wende sich „die Subversion des Rahmens [...] gegen die Arbeitsbeziehung“ (ebd.: 802). So akzeptiere der Pädagoge zwar „die – unvermeidlichen – Konflikte am Rahmen der Situation, fordert aber [stets] die Rekonstruktion des Rahmens im Dienste der gemeinsamen Arbeit“ (ebd.: 804). Man könnte daher mit Körner formulieren, daß der Klient zwar das Recht habe, „den Rahmen auf seine Weise (um)gestalten zu wollen“ (1992: 74), aber der Pädagoge die Pflicht besitze, „den Rahmen zu wahren“ (ebd. und Körner 1996: 803). Nur wenn der Pädagoge dieses Gebot befolgt, kann er dem steten Versuch der Objektverwendung wirkungsvoll begegnen und das nötige Maß an Struktur vorgeben, welches frühgestörte Klienten aufgrund der fehlenden inneren Strukturierung benötigen.

Überdies sollte man vielleicht unterscheiden in den Rahmen der Situation und den Rahmen der elementaren Voraussetzungen und Regeln gemeinsamer Arbeit (Arbeitsrahmen). Der Rahmen der Situation bezöge sich dann in erster Linie auf ein Aushandeln und Bearbeiten der Beziehungs- und Übertragungsphantasien und weniger auf ein Verhandeln essentieller und für die gemeinsame auftragsbezogene Arbeit notwendiger Regeln und Grundlagen.

Und dennoch: Wenn der Arbeitsrahmen klar ist, seine basalen Regeln akzeptiert sind und sein Fundament nicht Gefahr läuft, torpediert zu werden, sollten die Klienten die Möglichkeit erhalten, sich mit ihren Vorstellungen und Wünschen in den Prozeß der gemeinsamen Arbeit einzubringen, die konkreten im Vorfeld abgesteckten Arbeitsinhalte mit auszugestalten und

bis zu einem gewissen Grad auch Veränderungen auszuhandeln (vgl. den Begriff der „inneren Struktur“ auf S. 75, Kap. 4.2.3.1 und das „Gebot der flexiblen Strukturgebung“<sup>113</sup> auf S. 71, Kap. 4.2.2.3). Krebs/Müller (1998) sehen im dialogisch-partnerschaftlichen Prozeß der inneren Ausgestaltung des Rahmens sowie im „Aushandeln von Kompromissen“ (S. 29) einen entscheidenden Beitrag hinsichtlich der Entstehung von tragfähigen Arbeitsbündnissen. Mitbestimmung unter der Voraussetzung, daß der Arbeitsrahmen bzw. die „äußere Struktur“ (vgl. S. 74f., Kap. 4.2.3.1) aufrechterhalten bleibt, muß so gesehen die Stabilität des Rahmens nicht beeinträchtigen, sondern dürfte indes vielmehr zu dessen Stabilität beitragen. Die Möglichkeit zur Partizipation wird sich schließlich günstig auf die Beziehungsebene auswirken, denn der Klient bekommt die Chance, eine neue Objekterfahrung machen zu dürfen mit einem Pädagogen, der nicht starr und dogmatisch seine Richtlinien durchsetzt, sondern zu Aushandlungsprozessen bereit ist, und indirekt auch zum „Aushandeln“ einer neuen Beziehungslösung, die den neuen nun mehr gemeinsamen Rahmen achtet“ (Körner 1992: 78).

Die Pädagogen A, E, F, G, H zeichnen sich dadurch aus, daß sie eine konsequente Linie verfolgen, an ihrem persönlichen Rahmenentwurf festhalten, die Objektverwendung begrenzen und dennoch Raum für Aushandlungsprozesse zulassen (s.o.), wodurch der Rahmen – zumindest teilweise – an die Bedürfnisse der Klienten angepaßt und so zu einer gemeinsam geteilten Wirklichkeit werden kann. Fühlt sich in der Folge der Klient dem Rahmen gegenüber verpflichtet, kann auch von einem tragfähigen Arbeitsbündnis gesprochen werden.

#### **5.1.2.4 zum Begriff des Arbeitsbündnisses<sup>114</sup>**

Dem Arbeitsbündnis kommt sowohl im psychoanalytischen wie im pädagogischen Kontext die Funktion zu, „über den basalen ‚Dienstleistungsvertrag‘ hinaus die gemeinsame Arbeit auch in krisenhaften Zuspitzungen des Behandlungsprozesses [zu] garantieren“ (Deserno 2002: 73), so daß „Analytiker und Patient bzw. Pädagoge und Klient auch dann an der gemeinsamen Arbeit festhalten wollen, wenn diese beschwerlich ist und sogar aussichtslos erscheint“ (Krebs/Müller 1998: 21). Der Begriff geht auf Greenson (1982 [1965]) zurück. Dieser versteht darunter den „relativ unneurotischen, rationalen Rapport, den der Patient zu seinem Analytiker hat“ (ebd.: 153) und die auf ihm basierende Tatsache, daß „ein Patient auch dann noch eine effektive Arbeitsbeziehung zum Analytiker aufrechterhält, wenn er sich im Kampfe mit einer intensiven Übertragungsneurose befindet“ (ebd.: 154). Das Konzept gründet auf der Vorstellung eines elastischen Ichs und dessen Fähigkeit „zwischen dem Arbeitsbündnis und den neurotischen Übertragungsreaktionen hin und her zu pendeln“ (Greenson 1973

---

<sup>113</sup> das beim Herstellen von Alltagsbezügen allgemein vorherrschende Gebot der Pädagogen, flexibel auf die Themen und Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen und dafür auch schon mal die eigenen Programmpunkte und Arbeitsinhalte zurückzustellen

<sup>114</sup> Die ausufernde Kontroverse um Sinn und Zweck des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses kann hier aus Platzgründen nicht aufgerollt werden, auch bildet sie keinen notwendigen Verständnishorizont für die hier zu leistende Diskussion hinsichtlich der Arbeit am Rahmen in der Pädagogik. Einen guten Überblick über die Bündniskonzepte von Zetzel und Greenson und deren Kritik bei Brenner, Arlow, Friedmann, Kanzer und Deserno liefert Fetscher (1998). In meinen Ausführungen verwende ich die Begriffe Arbeitsbündnis und Arbeitsallianz synonym.



[1967]: 60).<sup>115</sup> Schon bei Freud und Sterba finden sich ähnliche Gedanken. Freud unterschied bereits zwei Komponenten der Übertragung, eine „unbewußte libidinöse oder aggressive“ und eine „bewußtseinsfähige und unanstößige“ (Freud 1912: 371). Sterba (1934) hingegen entwickelte in seinem Konzept der therapeutischen Ich-Spaltung die Maxime, zwei Ich-Anteile getrennt von einander zu betrachten: ein erlebendes, spontanes, affektives Ich und ein beobachtendes Ich, welches sich mit dem analytischen Ich des Therapeuten identifiziert. Die Ebene des Arbeitsbündnisses bzw. „die nicht-neurotische, rationale, vernünftige Ebene, die der Patient zum Analytiker hat und die ihn befähigt, in der Analyse zielstrebig zu arbeiten“ (Greenson 1970: 144 zit. und übersetzt von Fetscher 1998: 212) kann nun auch auf die pädagogische Situation bezogen werden, denn hier wie dort ist sie es, die auch in Zeiten heftiger Widerstände und stark affektiv besetzter Übertragungsaktivitäten die Beteiligten vor dem Beziehungs- oder Behandlungsabbruch bewahrt.<sup>116</sup> Hier wie dort kann das Arbeitsbündnis jedoch nur zustande kommen, wenn es gelingt, die selbstreflexiven Ich-Funktionen (Introspektion, Realitätsprüfung, Perspektivenübernahme etc.) beim Patienten bzw. Klienten anzusprechen.<sup>117</sup> Dies ist jedoch in der Arbeit mit strukturell ich-gestörten Menschen z.B. in Verbindung mit einer Borderline-Persönlichkeit nicht immer möglich, da oft die nötigen Voraussetzungen fehlen. So wies schon Freud (1937) in seiner Aufforderung, sich mit dem Ich der Objektperson zu verbünden, darauf hin, daß „das Ich, mit dem wir einen solchen Pakt schließen können, [...] ein normales Ich sein“ (ebd.: 80) müsse. Die selbstreflexiven Ich-Funktionen müssen bei strukturgeschwächten Klienten überhaupt erst einmal heranwachsen und sich behaupten lernen gegenüber ihren zahlreichen Antagonisten wie der Affektinstabilität, den Kontrollverlusten, dem agierenden Verhalten etc., die wiederum im Zusammenhang mit einer labilen Abwehrstruktur, der Wiederbelebung archaischer Ängste und spaltungsbedingten Prozessen stehen. Ein Arbeitsbündnis sollte demnach weniger zur Voraussetzung gemacht, sondern vielmehr als ein sich entwickelnder Prozeß verstanden werden. Zwei Aspekte, die Fischer (1993) für die analytische Arbeit feststellt, gelten sinngemäß auch für die Pädagogik: „Das Arbeitsbündnis kann der Analytiker [bzw. der Pädagoge] nicht fordern, sondern nur anbieten, indem er seinen Anteil daran erfüllt“ (S.133) und „ein optimaler Bündnispartner im analytischen [bzw. pädagogischen] Dialog ist der Analysand [bzw. der Klient] nicht am Anfang, sondern am Ende der analytischen [respektive pädagogischen] Erfahrung“ (S.136). In einigen Studien konnte nachgewiesen werden, daß das Arbeitsbündnis auch „ein guter Prädiktor für das Therapieergebnis ist“ (Mertens 1990: 162, 1998: 32). „Wenn die Allianz ausreichend gut wird“, so resümieren

---

<sup>115</sup> Mertens (1990: 149) beschreibt diesen oszillierenden Prozeß wie folgt: „Vom Patienten wird also immer wieder auch verlangt, daß er sich von den Übertragungen distanzieren, die Deutungen des Analytikers akzeptieren und die erlebten Gefühle und Wünsche mit lebensgeschichtlichen Vorgängen in Beziehung setzen kann.“

<sup>116</sup> Wenn wir nun das Arbeitsbündnis nicht so sehr als Gegenpol zur Übertragung sehen – es ist eh fraglich, ob es die reale oder übertragungsfreie Beziehung überhaupt gibt –, sondern mehr als Gegengewicht zum Widerstand (Fetscher 1998: 219) verstehen, dann ließe sich der Begriff auch besser für die pädagogische Arbeit verwerten, da die Pädagogen sich meist mehr der Widerstände ihrer Klienten bewußt sind als der Existenz von Übertragungsneurosen.

<sup>117</sup> Bezogen auf die analytische Behandlung stellt Mertens (1990: 153) fest: „Nur wenn es dem Analysanden gelingt, den selbstreflexiven Ich-Funktionen [...] immer wieder Priorität gegenüber dem primärprozeßhaft organisierten und affektiv bestimmten Beziehungserleben zu verschaffen, kann ein analytischer Prozeß vorankommen.“

Clarkin et al. (1992) bezogen auf die Behandlung von Borderline-Störungen, „ändern sich die Symptome in der Regel ebenfalls“ (zit. n. Damman/Clarkin/Kächele 2000: 722).

### 5.1.3 therapeutische Funktionen des stabilen Rahmens

In diesem Kapitel werde ich die therapeutischen Funktionen des Rahmens aufzeigen und der Frage nachgehen, inwiefern der Aufbau und Erhalt eines stabilen Rahmens<sup>118</sup> ich-strukturelle Veränderungen beim Klienten hervorruft und „zu einer Verbesserung der Ich-Funktionen, zu einer Ich-Reifung und damit zu einem realitätsgerechten Funktionieren“ (Trimborn 1983: 229) beiträgt. Die therapeutischen Aspekte eines stabilen Rahmens erlangen besondere Bedeutung in der Arbeit mit früh- oder grundgestörten Klienten (so z.B. mit einer Borderline-Charakteristik), die aufgrund einer fehlgeschlagenen Individuation und der entsprechenden Entwicklungsarretierung über keine oder nur unscharfe Ich-Grenzen verfügen und deren Selbstwertgefühl mangels guter, verlässlicher innerer Objekte massiv gestört ist und über unterschiedliche Formen der Objektverwendung<sup>119</sup> immer wieder stabilisiert werden muß. Dem Rahmen kommt bei diesen Klienten eine hinsichtlich der Ich- und Selbstentwicklung nachreifende Funktion zu. Diese besteht (a) in der Ausbildung verlässlicher Ich-Grenzen und einer Differenzierung in Selbst und Umwelt, (b) in der Schaffung eines kohärenteren Selbst durch Integration der dissoziierten oder abgespaltenen Teilaspekte, (c) in der (gerade für Borderline-Klienten wichtigen) Überwindung der den Objektbeziehungen zugrundeliegenden Spaltung, (d) in der Begrenzung der Objektverwendung sowie (e) im Aufbau von Objektkonstanz und allgemein der Fähigkeit zur Symbolbildung. T. Müller (2002) begreift den Rahmen aufgrund dieser nachreifenden Funktion, die er „symbolische Funktion“ (S. 594) nennt – und die in den nachfolgenden Abschnitten 5.1.3.1 bis 5.1.3.6 noch eingehender erläutert werden soll –, als einen neben den klassischen Methoden der Deutung und der neu zu stiftenden Beziehungserfahrung eigenständigen Wirkfaktor im analytischen Prozeß:

Jenseits der formalen und technischen Funktionen besitzt der Rahmen eine symbolische Funktion. Sie beinhaltet den Übergangsraum, die Existenz von Grenzen und eines dritten Objektes, eine psychische Hülle, die trianguläre Funktion der Sprache, das Holding und Containment, Anwesenheit und Abwesenheit sowie Getrenntheit und Andersartigkeit von Selbst und Objekt. (ebd.: 594) [und weiter unten:] Der Rahmen ermöglicht die Symbolisierung ferner in dem Sinne, daß sich der Patient mit den symbolischen Funktionen des Rahmens identifiziert [...]. In dieser Sicht stellt der Rahmen neben den beiden prominenten technischen Mitteln der Deutung und der Objektbeziehung einen weiteren kurativen Faktor dar [...]. (S. 596f.)

Die hier genannten symbolischen Funktionen kommen jedoch nur vor dem Hintergrund eines stabilen, verlässlichen Rahmens zur Geltung. Auch wenn die Stabilität an sich noch nichts darüber aussagt, wie der Rahmen eigentlich zustande kommt, ob über Aushandlungsprozesse (vgl. interaktionistischer Ansatz) oder über eine rigide Setzung, wird doch in der Mehrzahl der hier eingebrachten Autorenbeiträge der Rahmen eher als eine von Beginn an vorgegebene,

---

<sup>118</sup> Da der Rahmen nie ganz stabil ist, sollte man vielleicht eher von der konsequenten Haltung des Pädagogen oder Therapeuten sprechen, mit der dieser seinen Rahmenentwurf zu vertreten weiß.

<sup>119</sup> s. Fußnote 109 auf S. 101

mehr oder weniger gesetzte Instanz verstanden – mit unter auch als ein „Gesetz“<sup>120</sup> (S. Becker 1996: 16; Trimborn 1987: 86 in Anlehnung an Loch 1983: 80) – und weniger als ein prozeßhaftes Phänomen, das einer flexiblen Handhabung bedarf. Dies tut der therapeutischen Funktion an sich jedoch keinen Abbruch, aus systemtheoretischer Sicht folgert Petersen (1996), daß erst ein fester Rahmen mit stabilen Grenzen Dynamik und Progression im inneren des Systems ermöglicht (S. 123) und so den Grundstein zu Integration und Wachstum legt.

### 5.1.3.1 Rahmen in der Bedeutung innerer Begrenzung

Schon Winnicott hat deutlich gemacht, wie wichtig ein stabiler, verlässlicher Rahmen für die psychosoziale Entwicklung des Kindes ist und wie sehr das deprivierte Kind, dem es an einer „inneren Umwelt“ mangelt, nach einer haltgebenden äußeren Begrenzung sucht:

Zuallererst muß das Kind sich eines festen Rahmens bewußt sein, damit es sich frei fühlen [...] kann. [...] Wenn das Kind merkt, daß der Rahmen, der es umgeben hat, zerbrochen ist, fühlt es sich nicht mehr frei. Es wird ängstlich, und solange es Hoffnung hat, wird es nach einem [neuen] Rahmen [...] suchen. [...] Es sucht nach einer äußeren Stabilität, um nicht verrückt zu werden. Hätte es diese Stabilität zur rechten Zeit erfahren, dann hätte sie in das Kind hineinwachsen können wie die Knochen in seinen Körper [...]. (Winnicott 1996a [1957]: 151) [Und weiter unten:] Das normale Kind, das in den frühen Stadien von seiner eigenen Familie unterstützt wird, entwickelt die Fähigkeit, sich selbst zu kontrollieren. Es entwickelt das, was man manchmal innere Umwelt nennt, und gewinnt die Fähigkeit, sich außen ein gutes Milieu zu suchen. Das antisoziale, kranke Kind, das keine Chance hatte, eine gute »innere Umwelt« zu entwickeln, braucht unbedingt Kontrolle von außen, um überhaupt zufrieden zu sein und spielen oder arbeiten zu können. (ebd.: 153)

Der Rahmen schützt gewissermaßen die narzißtische Integrität, symbolisiert er doch die in einer frühen Entwicklungsphase lebenswichtige symbiotische Einheit mit der Mutter und das mit ihr verbundene Gefühl der Sicherheit. Der sichere und verlässliche Rahmen erhält – gerade in der Arbeit mit Frühgestörten – die Bedeutung eines Haut-Ichs (Anzieu 1991 [1985]; vgl. auch Bick 1990 [1968] oder Winnicott 1984a [1960]: 57<sup>121</sup>) bzw. eines frühen Körper-Ichs<sup>122</sup> (vgl. Bleger 1993 [1967]).<sup>123</sup> T. Müller (1993: 248) sieht den Rahmen – insbesondere in der Arbeit mit psychotischen Menschen<sup>124</sup> – als schützende „Hülle“:

---

<sup>120</sup> Das Modell vom Rahmen als einem Gesetz kann jedoch nicht kompromißlos eingefordert werden, wie Petersen (1996: 115) – selbst Anhängerin eines festen Rahmens – zu Recht feststellt: „Natürlich kann nicht jeder beliebige Rahmen zum ‚verbindlichen Gesetz‘ werden. Ein Rahmen wird nur dann verbindlich und findet die dauerhafte Anerkennung des Patienten und Analytikers, wenn er auf einer Vereinbarung basiert, die zunächst vom Analytiker für ‚richtig‘ gehalten und deshalb vorgeschlagen wird, die aber dann vom Patienten ‚durchgearbeitet‘ und als ‚gut‘ bestätigt und anerkannt werden kann. Bei dieser Sichtweise wird die Möglichkeit, daß der Rahmen vom Patienten nicht bestätigt wird, prinzipiell offengehalten.“

<sup>121</sup> Winnicott spricht von der Entstehung einer „begrenzenden Membran“, die „mit der Oberfläche der Haut gleichzusetzen“ sei, eine „Stellung zwischen dem »Ich« und dem »Nicht-Ich« des Säuglings einnimmt“ und diesem so zu einem „Innen“, einem „Außen“ und einem „Körperschema“ ver helfe (1984a [1960]: 57).

<sup>122</sup> Der Rahmen, so Bleger (1993 [1967]), sei „der ursprünglichste Teil der Persönlichkeit, die Verschmelzung von Ich-Körper-Welt“ (S. 274) bzw. die „frühe Verschmelzung mit dem Körper der Mutter“ (S. 279).

<sup>123</sup> In Anbetracht dieser Tatsache „führt jede Veränderung des Rahmens zu einer extremen Bedrohung des Selbsterlebens“ (Trimborn 1994: 96).

<sup>124</sup> Müllers Feststellung, daß sich „bei psychotischen Patienten die Hüllenfunktion der Haut nicht optimal entwickelt“ (1993: 248) hat, trifft auch auf die psychotische Störungsproblematik bei Borderline-Klienten zu. „[D]ie schweren Störungen im Körperbild“ (ebd.) in Verbindung mit unklaren Körpergrenzen – die bei der Borderline-Störung jedoch weniger drastisch ausfallen – beschreibt Müller (ebd.: 247) wie folgt: „Die Patienten befürchten, eine durchlöcherterte Haut zu haben, durch die alles Innere abfließt (Organe, Essen, Körperflüssigkeit, Gedanken,

Die symbolische Hülle des Rahmens ist immer gleich und invariabel, kontinuierlich in Raum und Zeit, und nichts kann durch sie von innen nach außen oder umgekehrt abfließen oder eindringen. [...] Die Hülle begrenzt einen psycho-physischen Innenraum und stellt eine symbiotische Membran dar, die Sicherheit gewährt. (ebd.) [Und weiter oben:] Wenn es dem Patienten gelingt von der Funktion des Rahmens als Hülle Gebrauch zu machen, kann er sich damit vor seinen existentiell bedrohlichen Ängsten vor dem Zusammenbruch der Körpergrenzen schützen. (ebd.)

Ähnlich ist Trimborn (1994: 98) in bezug auf Borderline-Patienten der Auffassung, daß der sichere Rahmen sie vor dem Zerfall ihrer Ich-Grenzen bewahrt:

Bei Borderlinepatienten hat die Arbeit an den Rahmenbedingungen, also der Umgang mit den Zeit- und Raumgrenzen unbedingte Priorität [...]. Mit dieser Begrenzung und Strukturierung wird einer desintegrierenden Entgrenzung entgegengearbeitet, mit der solche Patienten ihre Abhängigkeitsproblematik manisch zu verleugnen versuchen, weil sie jedes Erleben von Abhängigkeit von einem abgegrenzten Objekt als Bedrohung erleben.

Wenn es dem Patienten gelingt, die durch den Rahmen vermittelte symbolische Funktion der Grenze zu introjizieren, kann diese „im Sinne einer ‚nachträglichen‘ Grenzsetzung zur inneren Struktur werden“ (T. Müller 1993: 247), denn

[d]ie introjizierte Vorstellung einer Grenze ermöglicht es dann, einen inneren Raum zu umgeben, der mit innerer Zeit, Erfahrung, Übergangsobjekten und Phänomenen gefüllt werden kann. Die erst randständige, dann kernhafte Introjektion kann die Entwicklung jener Teile der synthetischen und symbolisierenden Ich-Funktionen anregen, die bisher von psychotischen Konflikten gebunden waren. (ebd.: 240)

Die Ausbildung innerer Grenzen – so u.a. durch die Vorgänge des Introjizierens und Internalisierens äußerer Grenzen – ist nicht zuletzt eine notwendige Voraussetzung, um Grenzen bei anderen Menschen wahrnehmen und respektieren zu können, was wiederum einer der von den Pädagogen verfolgten Zielsetzungen entspricht (s. unter Kap. 4.1.2 bzw. Tab. 2). So läßt sich hier bereits auf den therapeutischen Wert schließen, der einer konsequent betriebenen Grenzsetzung in der Pädagogik zukommt (vgl. Kap. 4.2.3.1 „struktur- wie rahmensichernde Maßnahmen“ S. 77-80 in Verbind. mit Tab. 8, Abschnitt 1, Zeile 5+6).

### **5.1.3.2 Rahmen als Symbol für Kontinuität**

In der Arbeit mit Menschen, deren Leben wenig auf die Zukunft hin ausgerichtet ist, da sie vorwiegend im hic et nunc leben, die oft nur über instabile, brüchige und somit kurzlebige Beziehungserfahrungen verfügen und denen es an Verbindlichkeit und Ausdauer mangelt, kommt dem festen Rahmen als einem Symbol für Kontinuität und Verlässlichkeit große Bedeutung bei:

Derselbe Ort, dieselbe Zeit, Zeitdauer und Frequenz der Sitzungen mag dem Patienten und auch dem Therapeuten ein basales Empfinden von Stabilität, Sicherheit und Verlässlichkeit ermöglichen. Dieses ist vergleichbar dem Sicherheitsempfinden, resultierend aus dem Wissen, dass die Sonne am nächsten Morgen wieder aufgehen wird. Aus dieser Perspektive geht es hierbei im Wesentlichen um den Wert einer verlässlichen mitmenschlichen Bezogenheit. (Berns 2002: 336)

---

Gefühle), eine Haut, die nicht zusammenhält und abgrenzt, sondern durch deren Öffnungen Äußeres (Teile von Personen, deren Gedanken und Gefühle) eindringt und damit die Unterscheidung zwischen Innen und Außen, Selbst und Objekt verwischt.“

„Der Rahmen“, so S. Becker (1996: 17), „verkörpert in seiner Stabilität und Unverrückbarkeit etwas von einer frühen unverrückbar immer präsenten Mutter“. Ähnlich der Vorstellung Winnicotts, „daß der günstige Ablauf von impulsiver Handlung, Besorgnis und Wiederherstellung, den die überlebende Mutter anerkennt, dem Säugling ein Gefühl von Kontinuität<sup>125</sup> vermittelt“ (Davis/Wallbridge 1983 [1981]: 257; vgl. Winnicott 1984c [1963]: 98f.), kann auch für die Arbeit mit Borderline-Klienten angenommen werden, daß ein Rahmen, welcher der Aggression und Verführung standhält, zum Aufbau eines inneren Kontinuitätsempfinden beiträgt. Eben letzteres wird auch von den Pädagogen angestrebt und leitet sich schon aus deren Zielsetzung ab, die Ausdauer, Kontinuität und Verbindlichkeit ihrer Klienten zu verbessern (s. unter Kap. 4.1.4, S. 48 bzw. Tab. 4, Zeile 3). Die Kontinuität des Seins (Winnicott) basiert nicht zuletzt auf der Fähigkeit, innere Zeitlichkeit empfinden zu können (vgl. Winnicott 1984c [1963]: 99). Diese ist bei Borderline-Klienten nicht (oder nicht ausreichend) entwickelt. T. Müller (1993) zeigt auf, wie durch Introjektion der Hüllen-Funktion des Rahmens das nicht integrierte, dissoziierte Zeitempfinden, sog. „Zeit-Ambiguitäten“ (S. 243), zu einer kohärenten inneren Zeitstruktur zusammenwachsen kann:

Durch die Introjektion jener die Zeit-Ambiguitäten umhüllenden Funktion des Rahmens kann sich Repräsentanz von Zeitlichkeit im inneren Erleben des Patienten entfalten. Der Rahmen ermöglicht es, die (Zeit-)Ambiguitäten zu begrenzen und zu organisieren, Kontinguität innerer und äußerer Erfahrungen zuzulassen, ohne psychotisch sich aufzulösen und ohne die Ambiguitäten zu verleugnen. Mit Hilfe der Introjektion dieser Funktion kann der Patient möglicherweise innere und davon grundsätzlich geschiedene und gleichzeitig damit verknüpfte äußere, subjektive und reale, aktuelle und historische Zeit annehmen und erleben, Vergangenheit und Gegenwart entwirren und neu aufeinander beziehen. Diese neue Zeiterfahrung kann für den psychotischen Patienten, der nur eingeschränkt die mit dem Erlebnis von Zeitlichkeit verbundenen Erfahrungen von Ambiguität nicht-psychotisch zu organisieren vermag, identitätsstiftende Funktion erlangen. Weil ein stabiler Rahmen mit immer gleichbleibenden Regeln sich aber den psychotischen Tendenzen zur Auflösung des Zeiterlebens widersetzt, kann der Patient [...] innere Zeit-Erfahrung machen. (ebd.: 243f.)

### **5.1.3.3 Rahmen als trianguläre Instanz (hinsichtlich Symbolbildung, Individuation und der Fähigkeit zur Differenz)**

Auf einer fortgeschrittenen Stufe der Objektbeziehung verliert der Rahmen die Bedeutung eines begrenzenden Körper-Ichs und verhilft dem Klienten zu der Fähigkeit, sich selbst wie auch den Pädagogen als jeweils eigenständige, von einander abgegrenzte Individuen zu erleben. Dies ist insbesondere für Borderline-Klienten von Bedeutung, deren Nähe-Distanz-Problematik – die auf Spaltungsprozessen basierende Ambivalenz zwischen dem Bedürfnis nach intensiver Nähe und Auflösung der Grenzen einerseits und der bedrohlichen Angst vor einem Verschlungenwerden und Selbstverlust andererseits – aus einer fehlgeschlagenen frühkindlichen Trennungs- und Individuationsphase resultiert. Die Funktion des Rahmens als einer triangulären dritten Instanz kann mit der Funktion des Vaters während der frühkindlichen präödpalen Triangulierung verglichen werden, dem „Entwicklungsschritt, mit dem sich das Kind aus der engen Dyade zur Mutter herauslöst und Selbst- und Objekt Konstanz gewinnt“ (Körner

---

<sup>125</sup> Winnicott spricht gelegentlich vom Aufbau einer Kontinuität des Seins: „Infolge einer geglückten mütterlichen Fürsorge wird im Säugling eine Kontinuität des Seins aufgebaut, die die Grundlage der Ich-Stärke ist“ (1984a [1960]: 67).

1996: 788f.). Die Rahmenfunktion kann nur verständlich werden, wenn wir uns die Triangulierung (zwischen Narzißmus und Ödipuskrise) zunächst genauer anschauen. Die dritte Position im triangulären Prozeß, die klassischerweise der Vater einnimmt, ermöglicht Mutter und Kind sich selbst und ihre Beziehung zueinander aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Indem sich das Kind mit dem Vater identifiziert, lernt es allmählich, die Mutter in ihrer Eigenständigkeit anzuerkennen und seine eigenen narzißtischen Ansprüche zurückzustellen. Dieser Verzicht verläuft im günstigen Fall weniger schmerzhaft, „weil sich das Kind ja ‚im‘ Vater mit der Mutter neu treffen kann“ (Körner/Ludwig-Körner 1997: 94). Die Triangulierung ist aber ein Entwicklungsschritt, der von allen an der Triade Beteiligten geleistet werden muß. Auch die Mutter muß ihre eigenen Trennungsängste überwinden können und benötigt den Vater, um sich aus der Dyade bzw. aus der Objektverwendung zu lösen. Schon Winnicott war der Auffassung, das Kind brauche einen Vater, um die Mutter „human“ zu machen, einen, der „das Element von ihr abzieht, das sonst magisch und potent wird und die Mütterlichkeit der Mutter verdirbt“ (1992a [1961]: 108). Hinzu kommt, daß nur, wenn die Mutter „im Namen des Vaters“ (Trimborn 1987: 86, 89, 120) handelt, das Kind die Gebote des Vaters auch internalisieren kann („Papa“ wird dann zum Gesetz: „das werde ich Papa sagen“ oder „Papa hat gesagt...“). Der Vater schließlich muß imstande sein, die mit der Loslösung von Mutter und Kind verbundenen, auf ihn gerichteten Aggressionen zu überleben und ihnen nicht mit Vergeltung zu begegnen. „Das Nein, das Verbot des guten Vaters“ (ebd.: 91) beruht nicht auf Unterwerfung, sondern enthält „die Sorge um das Kind und die Mutter und anerkennt immer deren Würde. Deshalb erlebt das Kind das Verbot letztendlich nicht als Unterdrückung“ (ebd.). Indem sich die triangulären Beziehungsstrukturen in Form von Repräsentanzen intrapsychisch abbilden, tragen sie zur Symbolbildung bei. „Das Ergebnis des vollständig gelungenen Triangulierungsprozesses sind ambivalente, d.h. positive und negative Aspekte integrierende Repräsentanzen von Mutter, Vater und dem eigenen Selbst sowie der reziproken Beziehungen zwischen allen Dreien“ (Schon 2002: 732).

Wenn man nun die Pädagoge-Klient-Beziehung mit der Mutter-Kind-Dyade analogesetzt, dann erscheint ein gemeinsamer Rahmen, der „von außen kommt und von der Zweierbeziehung unabhängig ist“ (Trimborn 1983: 230) „als ein väterliches Prinzip“ (ebd.). Das Gesetz des Rahmens, seine Gebote und Regeln, denen alle am pädagogischen Prozeß Beteiligten gleichermaßen unterstehen, verkörpern gewissermaßen das primäre Nein eines symbolischen Vaters (Lacan). Das Nein – das Nicht-Ich des Klienten – symbolisiert die Differenz in der pädagogischen Beziehung; es torpediert etwaige Verschmelzungsphantasien und den narzißtischen Anspruch, den oder die Pädagogen für sich verwenden zu wollen. Das primäre Nein ist aber ein Symbol für Trennung und Einheit zugleich: „Trennungen unter Verweis auf das Gesetz schaffen eine Distanz, die nicht leer ist. Hier ist der Ort, wo das Symbol angesiedelt ist. Jetzt erst kann die Trennung vom primären Objekt ausgehalten werden, weil die Repräsentanzen in einem Raum außerhalb der bzw. zwischen den Objekten angesiedelt sind“ (Trimborn 1987: 125). Der Rahmen als trianguläre Instanz lädt zum Perspektivenwechsel ein, indem er „eine dritte Position“ (T. Müller 2002: 596) ermöglicht „auf die bezogen Analytiker und Patient [bzw. Pädagoge und Klient] jeweils sich selbst, das Objekt und die Beziehung betrachten

können, ohne sich selbst aufgeben zu müssen“ (ebd.). Die Einheit, die erst die Trennung möglich macht, basiert auf der Tatsache, daß Klient und Pädagoge sich auf der Ebene des Rahmen begegnen und neu zueinander finden können, und auf der für den Klienten wichtigen Erfahrung, daß auch der Pädagoge sich dem Rahmen, dem Gesetz, gegenüber verpflichtet fühlt und diesen nicht für die Durchsetzung seiner persönlichen Interessen benutzt. „Indem der Patient den Analytiker [bzw. der Klient den Pädagogen] am Rahmen herausfordert, kann er überprüfen, ob es eine vereinbarte gemeinsame Wirklichkeit gibt, die außerhalb des Übertragungsgeschehens steht“ (Trimborn 1994: 97). So macht der Rahmen eine Übergangsbeziehung möglich, mit welcher der Klient den Pädagogen allmählich aus der Objektverwendung entlassen kann<sup>126</sup>, wobei er im Gegenzug durch trianguläre Beziehungserfahrungen und deren Struktur- bildung in Form von innerpsychischen Repräsentanzen Selbst- und Objekt Konstanz entwickeln lernt. Trianguläre Prozesse können auch im Gruppenprozeß zahlreich stattfinden, je nach dem wie „Vater“- und „Mutter“-Rollen verteilt werden. Wenn die Gruppe zur „Mutter“ wird, indem sie sich mit dem Klienten solidarisiert, muß der Pädagoge die Gegenposition des „Vaters“ einnehmen und den Rahmen zunächst gegenüber der Gruppe vertreten. Der Rahmen als die äußere Referenzposition wird dann zu einer „vierten Instanz“ (Trimborn 1987: 89 in Anlehnung an Lacan 1973 [1966]), die „notwendig ist, damit sich die Personen in ihren wechselseitigen Positionen definieren können“ (ebd.): „Die Triangulierung erhält ihren vollen Wert erst durch den Hinweis auf ein ‚Viertes‘, auf das Gesetz außerhalb“ (ebd.: 122). Man kann sich vorstellen, wie sehr die trianguläre Leiter/Gruppe/Klient-Triade zur Rotation (Buchholz 1990) gebracht wird, wenn man erfährt, daß auch die Gruppenleiter im sozialen Trainingskurs sich bisweilen ihre Rollen ganz bewußt in einen mütterlichen wie väterlichen Part untereinander aufteilen (vgl. D:612-618 und indirekt E:1311-1320<sup>127</sup>). Der trianguläre Prozeß bildet peu à peu im Klienten eine dreidimensionale psychische Struktur aus, es entsteht ein „psychischer Raum“ (Trempler 1998: 393, 402f.), eine „innere Geographie“ (Meltzer 1995 zit. n. Trempler 1998: 402).

Die Triangulierung in Verbindung mit einem klaren und verlässlichen Rahmen<sup>128</sup> ermöglicht dem Klienten die nachträglich zu leistende, weil versäumte, Individuation aus einer dyadisch

---

<sup>126</sup> Da jedoch die Begrenzung der omnipotenten Kontrolle – gerade bei Borderline-Klienten – eine massive Bedrohung der Abwehr darstellt, kann dies beim Klienten zunächst heftige Impulse und Affekte auslösen, die die gemeinsame Arbeit am Rahmen zeitweilig erschweren. Trimborn (1987: 91f.) zufolge „reagiert gerade der narzißtisch gestörte Patient aufgrund seiner Traumatisierung und Verletzbarkeit auf jede Veränderung seiner Abwehrstruktur (Regression und Fixierung auf eine parasitär-symbiotische Beziehung), auf die Begrenzung seiner omnipotenten Kontrolle und Entfremdung gegenüber seinem Selbstobjekt mit Panik. Die sich in diesem Zusammenhang äußernde Motorik, das Aufflammen der Symptomatik, die heftigen Reaktionen und das Agieren dürfen nicht nur als Aggression gekennzeichnet werden, da sie zugleich Ausdruck und Abwehr von Verlust- und Vernichtungängsten sind. Natürlich endet die Abwehr des narzißtischen Traumas oft in einem [...] analen Kampf um die Kontrolle von Nähe und Distanz.“

<sup>127</sup> hier bei Herrn E mehr nach dem Prinzip „good cop – bad cop“

<sup>128</sup> Dabei kann der Rahmen durchaus Gegenstand fortwährender Aushandlungen sein. Im interaktionistischen Modell wird der Rahmen ja als etwas Prozessuales und gemeinsam zu Begründendes verstanden, und nicht etwa als ein a priori vorhandenes Gesetz, auf welches man die Beteiligten von Beginn an verpflichten könne. Auch wenn die Gegenposition von einem Rahmen ausgeht, der „zuverlässig und kontinuierlich“ (Trimborn 1990: 64) sein müsse und „nicht vom aktuellen Geschehen geprägt sein“ (ebd.) dürfe, fällt der Unterschied vor dem Hintergrund der Überzahl an gemeinsam geteilten Vorstellungen bezüglich der Triangulierung als einem genuin objektbeziehungstheoretischen Konzept (Schon 2002: 735) nicht sonderlich ins Gewicht.

geprägten Beziehung und die gleichzeitige Entwicklung hin zu reiferen Objektbeziehungen, bei welchen die Bezugspersonen als eigenständige Wesen erkannt werden (objektales Beziehungsniveau) und nicht mehr der eigenen narzißtischen Erhöhung verpflichtet sind (funktionales Beziehungsniveau). Voraussetzung hierfür ist die Überwindung der kindlichen Egozentrik durch den allmählichen Aufbau von Ex-Zentrität, also der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, die es dem Individuum ermöglicht, sich selbst zu objektivieren, d.h. aus sich „herauszutreten“ und sich selbst zum Gegenstand der eigenen Betrachtung zu machen. Erst durch seine „ex-zentrische Positionalität“ (Plessner 1982: 9-15) wird der Mensch zum „Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative“ (ebd.).

#### **5.1.3.4 Rahmen in der Funktion einer haltenden Umwelt (hinsichtlich personaler Integration und Kohärenz)**

Integration, Kohärenz und Objekt Konstanz sind das Ergebnis einer haltenden, bewahrenden Umwelt, die durch den Pädagogen (bzw. den Analytiker) und den Rahmen repräsentiert werden. Winnicott, auf den der Begriff der haltenden Funktion der Umwelt zurückgeht, hatte den Borderline-Patienten im Blick, wenn er feststellt, man müsse „im Auge behalten, daß der Patient sich in einem Zustand der Abhängigkeit befindet und für seine Behandlung einen verlässlichen Rahmen in Form von Ich-Stützung und Fürsorge durch seine Umwelt (Halten) braucht“ (1996f [1965]: 315). Die haltende Funktion besteht zunächst in der „kontinuierlichen emotionalen Verfügbarkeit“ (Kernberg 1988a: 195 in Anlehnung an Winnicott) des Pädagogen oder Therapeuten bzw. in dessen Fähigkeit „auf stille und unaufdringliche Weise anwesend und aufmerksam, wach und lebendig zu sein, ohne sich aufzudrängen, also Kontinuität und Sicherheit zu vermitteln“ (Trimborn 1994: 96). Für diese Aufgabe hat Winnicott (1984c, 1996b [1963]) – bezogen auf die Säuglingspflege – den Begriff der „Umwelt-Mutter“ geprägt, ein Begriff, der sich mit T. Müller (1993: 250) auch auf die Funktion des Rahmens beziehen läßt:

Der Rahmen hat demnach eine analoge Funktion wie die „Umwelt-Mutter“, die laut Winnicott das „Unvorhersehbare abwehren“ muß. Die Umwelt-Mutter läßt ihr Kind „in Ruhe“ innere Erfahrungen „in einer Kontinuität des Seins“ erleben, indem sie einen möglichst vollständigen Rahmen als Schutz aufrechterhält. Ohne das Kind alleine zu lassen, ist sie in unaufdringlicher Weise präsent.

Der zweite nicht weniger bedeutsame Aspekt der haltenden Funktion des Rahmens besteht in dessen Fähigkeit, den aggressiven wie destruktiven Tendenzen des Klienten standzuhalten; „Halten“ ist hierbei mehr in der Bedeutung von „Aushalten“ zu sehen<sup>129</sup>. Auch dieser funktionale Aspekt findet seine Entsprechung in der frühkindlichen Entwicklungsphase, nämlich in der Aufgabe und Bedeutung der „Objekt-Mutter“ bei Winnicott (1984c, 1996b [1963]), also der „primären mütterlichen Funktion, die es dem Säugling ermöglicht, überwältigende Affektzustände zu *überleben*“ (Trempler 1998: 389). Indem nun die Mutter die auf sie gerichtete Aggression ihres Kindes fortwährend überlebt – dabei darf sie (als Teilobjekt des Kindes) in der eigentümlichen Sprache Winnicotts (1973a [1969]) zwar *zahlreich zerstört*, nie jedoch aber *vernichtet* werden –, erweist sie sich als ein stabiles Objekt, wodurch das Kind die Mutter

---

<sup>129</sup> So dürfe man D. Becker (1996: 140) zufolge als Pädagoge oder Therapeut, metaphorisch gesprochen, „nicht wie schlechtes modernes Spielzeug beim ersten Angriff [des Klienten] zerbrechen“.



als von sich selbst abgegrenzt erfährt und diese allmählich in den Bereich der äußeren Welt zu stellen vermag: „Die Eigenschaft, ständig zerstört zu werden, macht die Realität des überlebenden Objekts überhaupt erst erlebbar, verstärkt die Gefühlsbeziehung und führt zur Objektkonstanz“ (Winnicott 1973a [1969]: 109). Die Funktion der Objekt-Mutter, die Aggression zu überleben, kann nun wiederum mit T. Müller (1993: 250f.) auf den Rahmen und dessen notwendige Stabilität im analytischen (respektive pädagogischen) Prozeß bezogen werden:

Die Stabilität des Rahmens ist [...] von vitaler Bedeutung – physisch wie psychisch – für das Überleben des Patienten und des Therapeuten [bzw. des Klienten und des Pädagogen]. Der Rahmen muß sich letztlich als unzerstörbar erweisen und die erregten Angriffe auf seine symbolischen Strukturen überleben. [...] Wenn „alles gutgeht“, kann der Patient [resp. Klient] beide symbolischen Funktionen des Rahmens – analog den beiden Aspekten von „Umwelt- und Objekt-Mutter“ – introjizieren. [...] Wie der Körper der Mutter wird auch der Rahmen im Moment seiner Entdeckung durch den Patienten [bzw. Klienten] angegriffen, ja, man kann sagen, daß eine seiner Funktionen gerade darin besteht, angegriffen und nicht zerstört zu werden.

Wenn der Rahmen der Aggression standhält, wird der Klient seine Impulse und Affekte nicht mehr als bedrohlich und zerstörerisch erleben müssen. Indem diese annehmbar werden, braucht der Klient sie auch nicht weiterhin abzuspalten und kann sie statt dessen in seine Vorstellung von sich selbst integrieren<sup>130</sup>, was schließlich ein kohärenteres Selbstempfinden ermöglicht<sup>131</sup>. Das Fehlen einer haltenden Umgebung indes führt zur Desintegration, zu einem „unaufhörlichen Fallen“ (Winnicott 1984f [1965]: 74; s. auch 1992b [1965]: 32), welches mit Vernichtungsängsten einhergeht und eine Verbindung zur frei flottierenden Angst bei Borderline-Klienten aufzeigt.

Auch geht es bei der haltenden Funktion des Rahmens darum, das Perpetuieren der immergleichen Erfahrung zu durchbrechen, die im wesentlichen darin besteht, permanent nicht gehalten zu werden und den steten Beziehungsabbruch zu erleben, weil die Umwelt den Borderline-Klienten verstößt oder dieser sich selbst immer wieder verstößt<sup>132</sup>. „In jedem Fall muß man“, schreibt Winnicott (1984d [1965]: 276),

dem Patienten durch eine oder viele dieser unangenehmen Phasen des manifesten antisozialen Verhaltens hindurchhelfen<sup>133</sup>, und nur zu oft wird gerade an diesen heiklen Punkten die Behandlung unterbrochen. Der Fall wird nicht notwendigerweise deswegen aufgegeben, weil die Situation nicht mehr tragbar ist sondern (meist) weil die Verantwortlichen nicht wissen, daß diese Phasen des Ausagierens dazugehören und einen positiven Wert haben können.

---

<sup>130</sup> Die hier implizit angesprochene korrektive Objekterfahrung, „gehalten“ zu werden, kann nur dann zur Integration abgespaltener Selbstanteile führen, wenn der Aggression nicht mit Vergeltung begegnet wird.

<sup>131</sup> So etablierte sich Trimborn (1994: 97) zufolge „ein Erleben von Kohärenz, weil an einem Widerstand aggressive Impulse zugelassen und ausgehalten werden können“, darüber hinaus erlaube der stabile Rahmen dem Patienten (bzw. Klienten), „seine primitiven Mechanismen, wie Spaltung, projektive Identifizierung und maligne Regression [...] aufzugeben, wenn er es wagen kann, diese primitiven Mechanismen im therapeutischen [bzw. pädagogischen] Raum zuzulassen, ohne das dieser davon zerstört und der Analytiker [bzw. Pädagoge] überwältigt wird“ (ebd.).

<sup>132</sup> Dieser Anspruch erlangt – hinsichtlich einer zu stiftenden korrektiven Objekterfahrung – um so mehr an Bedeutung, als man davon ausgehen darf, daß sich hinter dem starken Agieren und der Aggression des Klienten ein Auf-die-Probe-Stellen des Pädagogen, ein sich der haltenden Funktion Vergewissern-Wollen, verbirgt (vgl. Dulz/Schreyer/Nadolny 2000: 503). So auch Trimborn (1994: 96): „Der Patient kann und will erspüren und wahrnehmen, ob der Analytiker fähig ist, ihn zu halten.“

<sup>133</sup> Dabei müsse man „für eine ich-stützende Struktur sorgen, die relativ unzerstörbar ist“ (Winnicott 1984d [1965]: 274).

Die bewahrende Umwelt in Form eines stabilen Rahmens erlangt besondere Bedeutung im Umgang mit der antisozialen Tendenz<sup>134</sup>, die nach Winnicott ein Hinweis auf Hoffnung<sup>135</sup> ist, da sich in ihr die Objektsuche des Kindes manifestiert. Winnicott (1956: 163) zufolge

sucht das Kind nach einer Umwelt, die stark genug ist, um dem Druck durch sein impulsives Verhalten standzuhalten. Das ist die Suche nach etwas in der Umwelt, das verlorengegangen ist, nach einer menschlichen Haltung, die so zuverlässig ist, daß es die Freiheit gewinnt, sich zu bewegen und zu handeln und Erregung zuzulassen<sup>136</sup>. [...] um dieser [...] Tendenz willen provoziert das Kind absolut eindeutige Reaktionen der Umwelt, so als suche es nach einem sich ständig erweiternden Rahmen, einem Kreis, dessen ursprüngliche Form die Arme der Mutter oder Körper der Mutter war.

### 5.1.3.5 Rahmen in der Funktion von Containment (hinsichtlich personaler Integration und Kohärenz)

Die im vorhergehenden Kapitel mit dem Überleben der Objektmutter (Winnicott 1984c, 1996b [1963]) beschriebenen die psychische Struktur und das Selbst des Klienten integrierenden Prozesse, können auch mit Bions (1997 [1962]) Konzept des Containments erklärt werden, da die haltende Funktion notwendigerweise immer ein gewisses Containment beinhaltet<sup>137</sup>. Letzteres beschreibt jedoch im Gegensatz zur haltenden Funktion bei Winnicott einen interpersonalen psycho-mentalenen Prozeß, der auf die Verarbeitung und Transformation projektiver Inhalte zielt. Bions Ansatz baut dabei auf dem von Melanie Klein (1962 [1946]) beschriebenen Prozeß der frühen projektiven Identifizierung zwischen Mutter und Kind auf. Ahrbeck (1992), der die projektive Identifikation über eine archaische Form der Abwehr hinaus auch als einen interpsychischen Kommunikationsprozeß (S. 229) verstanden wissen will, beschreibt diese wie folgt:

Projektive Identifizierung besagt, daß es dem Kind gelingt, vor allem unlustvolle Aspekte seines Erlebens nach außen zu projizieren, sie also loszuwerden, und bei einem anderen, der Mutter, so unterzubringen, daß sie dieses Erleben annimmt und sich mit ihm identifiziert. Das heißt, daß sich das Kind auf diese Weise von bestimmten Gefühlen befreit und die Mutter diese Gefühle des Kindes in sich verspürt. (ebd.)

Bions Containment-Konzept übernimmt die Vorstellung der projektiven Identifizierung, geht jedoch darüber hinaus. Indem die Mutter die bedrohlichen Emotionen und Projektionen in sich

---

<sup>134</sup> Die antisoziale Tendenz ist nach Winnicott der Versuch des Kindes (oder analog des Klienten) vor den Zustand der Deprivation zurückzugehen und einen stabilen und verlässlichen Rahmen einzufordern, wie er einst bestand und verloren ging:

„Die Wurzel der antisozialen Tendenz ist immer eine Deprivation. [...] Hinter der antisozialen Tendenz steht immer eine Geschichte, in der die ursprünglich gesunde Entwicklung plötzlich unterbrochen wurde, wonach dann niemals alles wieder so war wie früher. Das antisoziale Kind versucht auf die eine oder andere Weise, gewalttätig oder sanft, die Welt dazu zu bringen, daß sie ihre Schuld anerkennt und den Rahmen wieder repariert, der zerbrochen war“ (Winnicott 1996c [1963]: 199).

<sup>135</sup> „In der Behandlung von Kindern mit antisozialer Tendenz ist das Verständnis dafür, daß die antisoziale Tendenz ein Ausdruck von Hoffnung ist, entscheidend. Immer und immer wieder erlebt man, wie der Augenblick der Hoffnung zunichte gemacht wird oder ungenutzt verstreicht, weil man falsch oder intolerant reagiert“ (Winnicott 1996g [1975]: 161f.).

<sup>136</sup> „Ohne [...] ein festes Gehaltenwerden“, erklärt Winnicott (1996d [1964]: 203), „kann ein Kind seine Triebregungen nicht entdecken, und nur die Regungen, die es erlebt und integriert hat, kann es schließlich selber kontrollieren und der Gesellschaft unterordnen.“

<sup>137</sup> Man könnte daher Holding und Containment auch als „Zwillingsprozesse“ (Gabbard/Wilkinson 1994 zit. n. Dulz/Schreyer/Nadolny 2000: 496) bezeichnen.

aufnimmt und aushält (und daher als Container fungiert), können die einst abgewehrten inneren Objekte auf eine für das Kind annehmbare, verträgliche Weise modifiziert und anschließend vom Kind reintrojiziert<sup>138</sup> werden:

Dabei ist in der gesunden Mutter-Kind-Beziehung das, was introjiziert wird, nicht mehr mit dem Projizierten identisch. Eine Modifizierung hat insofern stattgefunden, als das Projizierte von der Mutter aufgenommen, in sich bewahrt und verändert wurde. Mit anderen Worten: Die Containerfunktion besteht darin, daß das Aufgenommene bewahrt und durch dieses Bewahren eine Veränderung der ursprünglichen Gefühle möglich wird. Die projizierten Gefühle werden außen, in der Bezugsperson, transformiert. Das Kind kann diese Gefühle nunmehr in gemilderter und tolerierbarer Form reintrojizieren. Das Reintrojizierte ist ‚besser‘ als die Wirklichkeit der Innenwelt. (Ahrbeck 1992: 229)

So mache nach Lazar (1993: 71) „gerade die Vorstellung eines dynamischen Prozesses zur ‚Entgiftung‘, zur ‚Entschärfung‘ des Projizierten Bions wichtigen Beitrag zu Kleins ursprünglicher Idee aus“. Dabei werden im analytischen (wie aber auch pädagogischen) Kontext durch gezieltes Containing „[d]ie erschreckenden, haßerfüllten, lieblosen, undankbaren, zerstörerischen, gewalttätigen und von Grauen und Panik erfüllten Phantasien und Affektäußerungen [...] ihrer archaischen Intensität entkleidet und dem Patienten [bzw. Klienten] in einer modulierten, weniger affektintensiven und gemilderten Form zurückübersetzt“ (Mertens 1991: 65). Metaphorisch fordert Bion (1997 [1962]: 84), die „böse Brust“ müsse „gegen eine gute Brust ausgetauscht werden“. So wie die gute Brust „das Kind mit Milch und darüber hinaus mit Empfindungen von Sicherheit, Wärme, Wohlbefinden und Liebe versorgt“ (ebd.: 79), steht auch der Pädagoge (bzw. Therapeut) gegenüber seinem Klienten (bzw. Patienten) in der Pflicht der Fürsorge. Indem der inneren Objektwelt ein Raum geboten wird, in dem die kindlichen Ängste getragen und ausgehalten werden, entsteht nicht nur ein Gefühl von Sicherheit in der pädagogischen (bzw. therapeutischen) Beziehung, auch lernt der Klient allmählich, die gute Brust in sich hereinzunehmen: „Das Kind [resp. Klient/Patient] erlebt, daß gut mit ihm umgegangen wird, weil unerträgliches Erleben erträglich gemacht wird. Es wird ihm als Folge davon im Laufe der Zeit auch gelingen, sich selbst gegenüber eine Haltung des ‚being contained‘ anzunehmen und beruhigend auf die eigene innere Welt einzuwirken“ (Ahrbeck 1992: 230). Die gute oder „denkende Brust“ (Bion) setzt allerdings ein gewisses Empathievermögen voraus. Mit „reverie“ beschreibt Bion einen mentalen Zustand entspannter Aufmerksamkeit (Krejci 1997: 29, Bion 1997 [1962]: 142) oder träumerischer Gelöstheit (Krejci 1997: 22, Bion 1997 [1962]: 84), ohne welchen die Mutter das Erleben ihres Kindes nicht wahrzunehmen im Stande ist und der ein wenig an Winnicotts ‚primärer mütterlicher Aufmerksamkeit‘ erinnert (Lazar 1993: 75).

Eine weiterhin wichtige Voraussetzung für den Prozeß des Containments in der pädagogischen (wie therapeutischen) Beziehung ist die Kontrolle und Auswertung der eigenen Gegenübertragung, die unüberlegtes affektiv spontanes Handeln deutlich unterbindet. Mertens (1991: 199f.) zufolge bedeutet Containment,

---

<sup>138</sup> „[P]rojektive Identifikation kann nicht ohne ihren reziproken Vorgang, nämlich die introjektive Aktivität existieren, die darauf ausgerichtet ist, zu einer Anhäufung guter innerer Objekte zu führen“ (Bion 1962: 78f.).

daß der Analytiker die heftigen Gefühle und Affekte, die der Patient [...] in ihm auslöst, zunächst bei sich behalten [...] kann, ohne auf dieses Gefühls- und Rollenangebot sofort zu reagieren, wie man dies häufig in Auseinandersetzungen im Alltag tut. Er vergilt also nicht Gleiches mit Gleichem, indem er z.B. auf eine Kritik des Patienten mit Rechtfertigung oder gekränktem Rückzug reagiert, sondern versucht, die aggressiven Affekte des Patienten in sich aufzunehmen, um sie in einem nächsten Schritt in modulierter Form für das Erkennen der gegenwärtigen Beziehung zu nutzen<sup>139</sup>. Diese therapeutische Haltung [...] vermittelt dem Patienten Gefühle von Angenommenheit und Sicherheit in der Beziehung. Er muß nicht fürchten, daß er mit seinen archaischen Liebes- und Haßgefühlen den Analytiker auffrißt oder zerstört.

Aufgabe des Containments bzw. der Container-Contained-Beziehung, wie Lazar (1993) sie nennt, ist „die Stärkung der Kapazität, mentalen Schmerz zu ertragen<sup>140</sup>, bis daraus Bedeutung wächst“ (ebd.: 81), d.h. das psychisch Schmerzvolle wird überhaupt erst „mentalierbar“ (ebd.), indem der Container einen Ort schafft, an dem die Bedeutung der projizierten Inhalte untersucht und verstanden und ein Ausagieren und Projizieren überwunden wird. „An diesem ‚Mehr‘ an Bedeutung, an dem darin enthaltenen ‚Wahrheitsgehalt‘, wächst die Persönlichkeit, das heißt sie kann *aus ihren emotionalen Erfahrungen lernen*“ (ebd.). Für Bion (1997 [1962]) ist die durch Containment erzielte emotionale Erfahrung grundlegend für symbolbildende Prozesse und die Entstehung des Denkens überhaupt. Bions Begriff der Alpha-Funktion (ebd.) bezeichnet den Symbolisierungsprozeß, bei dem unsymbolisierte archaische Affektzustände und deren evakuative motorische Abfuhr allmählich überwunden und in Denkleistungen, seelisches Wachstum und Verantwortlichkeit – depressive Position (Klein); Entstehung von Besorgnis (Winnicott) – überführt werden, bei dem also in der Sprache Bions unverarbeitete Beta-Elemente<sup>141</sup> in bedeutungsrelevante Alpha-Elemente<sup>142</sup> verwandelt werden.

Auch ein klarer und verlässlicher Rahmen, der jeglicher Subversion standhält und im Sinne einer Objektmutter (Winnicott 1984c, 1996b [1963]) die Aggression der Klienten überlebt, ist in der Lage extreme Affektzustände aufzufangen und zu binden. Trimborn (1994: 97) meint, der Begriff Container könne „nicht einfach mit der Person des Analytikers gleichgesetzt werden [...]. Vielmehr bekommen seine Person und seine Funktion nur innerhalb eines spezifischen [...] Rahmens diese besondere Bedeutung“. Auch müsse nach Ahrbeck (1992) Containment nicht notwendigerweise an eine unmittelbare interpersonelle Begegnung gekoppelt sein:

---

<sup>139</sup> Mit der „analytischen Grundhaltung, die Gegenübertragungsreaktionen zu kontrollieren, d.h. nicht affektiv spontan (auf der Handlungsebene) zu reagieren“ (Mertens 1991: 201), dürfte letztlich auch der Forderung Bions, noch „unter Beschuß denken zu können“ (Bion zit. n. Lazar 1993: 87), entsprochen werden.

<sup>140</sup> Dies gilt für Klient (Patient) und Pädagoge (Therapeut) gleichermaßen. Containment – so Lazar (1993) – sei für den Therapeuten manchmal nur möglich unter dem strapaziösen Einsatz der eigenen Kapazitäten (S. 88), um der Wucht der Ängste und omnipotenten Phantasien (S. 90) des Klienten überhaupt standhalten zu können. So schreibt Lazar (ebd.: 87) bezogen auf einen seiner Kinder-Klienten: „Letztlich ist es mir wohl doch gelungen, ihm zu helfen, obwohl, oder vielleicht besser, weil ich bereit war, mich regelmäßig am Ende meiner nervlichen Kräfte zu fühlen [...]“.

<sup>141</sup> Der Begriff Beta-Element meint „einen unverdauten, unbearbeiteten Sinneseindruck – ein ‚Ding-an-sich‘, das nur zum Ausstoßen, zum Ausscheiden, nicht aber zur mentalen Verarbeitung und zur Verwendung [...] geeignet ist. ‚Beta-Elemente‘, die per Definition im Prozeß ‚Container-Contained‘ nicht aufgenommen und verarbeitet werden können, müssen stattdessen ausgeschieden werden, und zwar durch motorische Aktivität [...], durch Somatisierung und/oder durch projektive Identifikation“ (Lazar 1993: 80). Beta-Elemente „beeinflussen die Tendenz zum Ausagieren. Sie sind Objekte, die ausgestoßen werden“ (Bion 1962: 53).

<sup>142</sup> „Alpha-Elemente kann man als von der Psyche, also vom ‚Denk-Apparat‘ einsetzbare, verwendbare Einheiten verstehen, die zu Träumen, Traumgedanken und infolgedessen zu jeder weiteren Art von Gedanken geformt werden können“ (Lazar 1993: 79).

„Auch Institutionen [...] können eine Container-Funktion erfüllen, wenn sie einen Ort bieten, in dem Ängste oder Aggressionen aufgehoben sind und sich mildern können“ (ebd.: 231). Die besondere Container-Funktion des Rahmens in der Arbeit mit frühgestörten Klienten läßt sich abschließend mit einem Zitat von S. Becker (1996: 17) beschreiben: „Der Rahmen ist Container, nicht nur für Unbewußtes, im Sinne von verdrängtem Bewußten, sondern auch für Unbewußtes im Sinne von noch nicht und noch nie Bewußtem.“

### **5.1.3.6 Rahmen als ein Garant für den Übergangsraum (hinsichtlich Differenz, Symbolbildung und Überwindung der Objektverwendung)**

Der Vorstellung von Übergangsobjekten und vom Übergangsraum geht auf Winnicott (1994 [1953], 1973b [1971]) zurück und kennzeichnet einen Bereich während der frühkindlichen Entwicklung, in dem auf eine spielerische kreative Weise die innere psychische Welt mit all ihrer kindlichen Vorstellungskraft und die äußere reale Welt in Beziehung miteinander treten, wobei das Kind die Außenwelt in seine Innenwelt hineinholt und so erstere allmählich anerkennen lernt. Der Übergangsraum bietet eine Erklärung dafür „wie der Säugling mit der Kränkung durch das Realitätsprinzip fertig wird oder, mit anderen Worten, wie er die Kluft zwischen Phantasie und Realität überbrückt, ohne in einen jähen Abgrund der Desillusionierung zu stürzen“ (Davis/Wallbridge 1983 [1981]: 92). Der Übergangsraum, auch intermediärer oder potentieller Raum genannt, beschreibt also eine neben der Außen- und Innenwelt existierende „dritte Dimension“ (Winnicott 1994 [1953]: 302) im Leben des Menschen:

Der dritte Bereich des menschlichen Lebens, den wir nicht außer acht lassen dürfen, stellt einen intermediären Bereich des *Erlebens* dar, in den innere Realität und äußeres Leben gleichermaßen einfließen. [...] Ich postuliere hier ein Zwischenstadium, das zwischen dem völligen Unvermögen und der wachsenden Fähigkeit des Kleinkindes liegt, die Realität zu erkennen und zu akzeptieren. (Winnicott 1953 übersetzt und zit. nach Davis/Wallbridge 1983 [1981]: 92f.)

In der Arbeit mit Borderline-Klienten ist es nun besonders wichtig, einen therapeutischen Übergangsraum zu schaffen, da man davon ausgehen kann, daß diese Menschen den „Zwischenraum nicht kennen, sondern nur die Alternative von subjektiv und objektiv“ (Janssen 1990: 34). Sie wurden früh gezwungen, sich an eine äußere Realität anzupassen und konnten die Welt nicht mit der nötigen kindlichen Omnipotenz und spielerischen Kreativität entdecken und sukzessive in sich selbst hineinholen. Objektivität und Subjektivität konnten nicht miteinander versöhnt werden, sondern blieben unüberbrückbare Gegensätze. Folge der deprivierenden, traumatischen Bedingungen ist nach Winnicott (1984b [1965]) ein falsches auf äußerer Anpassung basierendes Selbst, welches sich symptomatisch in einem Gefühl der Leere und des Nichtseins<sup>143</sup> niederschlägt. Die aus dem Verlust des Übergangsobjektes resultierende Desintegration und Spaltung beschreibt Winnicott (1996e [1965]: 240) wie folgt:

---

<sup>143</sup> Winnicott (1996e [1965]: 241) schreibt diesbezüglich: „Manche müssen ihr ganzes Leben in einem Zustand verbringen, der sich wie Nicht-Sein anfühlt, und verzweifelt darum kämpfen, die Grundlage für ein Gefühl des Seins zu finden. Für schizoide Menschen [...] hat das Wort böse [...] die Bedeutung von falsch – so, als sei man nur deshalb lebendig, weil man sich unterworfen habe“; und so „bauen sie sich ein angepaßtes oder falsches Selbst auf, das am wahren Selbst Verrat übt, indem es so tut, als habe es das erreicht, was in den Augen der anderen anerkannt ist“ (ebd.: 241f.).

Wenn wir einem Kind seine Übergangsphänomene wegnehmen [...], dann hat das Kind nur noch den einen Ausweg, nämlich seine Persönlichkeit zu spalten, wobei die eine Hälfte seiner subjektiven Welt verhaftet bleibt, während die andere [das falsche Selbst; A.L.] sich der Welt unterwirft, die so störend eingegriffen hat. Wenn sich diese Spaltung gebildet hat und die Brücken zwischen der subjektiven und der objektiven Welt zerstört sind, oder wenn es niemals stabile gegeben hat, dann ist das Kind nicht in der Lage, als ganzer Mensch zu leben.

Der durch die erzwungene vorzeitige Reifung zerstörte Übergangsraum ist aber auch jener Raum „der kreativen Illusion“ (Trimborn 1983: 219), also der „Fähigkeit zum Spielen und zur Imagination“ bzw. „der Kommunikation des Individuums mit seinen imaginativen Fähigkeiten“ (ebd.). Im folgenden sollen nun die konstitutiven Bestandteile des Übergangsraumes, die der *Illusion* und der allmählichen *Desillusionierung* (Winnicott 1994 [1953]: 312-319; 1973b [1971]: 20-25), skizziert werden, um sie anschließend auf die therapeutische wie pädagogische Arbeit beziehen zu können. Die früheste und elementarste Illusion ist die Allmachtvorstellung des Säuglings, die Welt erschaffen zu haben, so wie es sie vorfindet: „Die Anpassung der Mutter an die Bedürfnisse des Säuglings verschafft, wenn sie gut genug ist, dem Säugling die Illusion, es existiere eine äußere Realität, die der eigenen schöpferischen Fähigkeit des Säuglings entspricht“ (Winnicott 1994 [1953]: 315). Mit Hilfe der Illusion der Omnipotenz, die auch im Übergangsraum „bis zu einem gewissen Grad erhalten“ (Davis/Wallbridge 1983 [1981]: 93f.) bleibt, kann sich das Kind „der Kränkung durch die tatsächliche Realität stellen und damit fertigwerden“ (ebd.: 94). Milner (1969) sieht den Wert der kindlichen Illusion in ihrer symbolbildenden Kraft; Augenblicke der Illusion seien

für die Bildung von Symbolen notwendig; es handelt sich dabei um Augenblicke, wo das Ich und das Nicht-Ich nicht unterschieden werden müssen. Es sind Augenblicke, in denen das Innere und das Äußere zusammenzufallen scheinen, und diese Momente werden gebraucht, um zerbrochene Verbindungen und Brücken zur Außenwelt wieder herzustellen, wie sie die ersten Brücken überhaupt bilden. Sie sind für das gesunde Leben so wichtig, wie das nächtliche Träumen und Spielen. (Milner 1969: 416 übersetzt und zit. nach Trimborn 1983: 215f. )

Erst aber das allmähliche Nachlassen der zu Beginn fast vollständigen Anpassung der Mutter an die Bedürfnisse des Kindes (Winnicott) führt das Realitätsprinzip ein. Neben die Illusion muß also die Desillusionierung treten. Winnicott (1994 [1953]: 312f.) beschreibt diesen Übergangsprozeß wie folgt:

Die ausreichend gute Mutter beginnt [...] mit einer fast vollständigen Anpassung an die Bedürfnisse ihres Säuglings, und im Laufe der Zeit paßt sie sich allmählich immer weniger vollständig an, entsprechend der wachsenden Fähigkeit des Kindes, mit diesem ihrem Versagen fertigzuwerden. [...] Wenn alles gut geht, kann der Säugling tatsächlich aus dem Erleben der Frustration einen Gewinn ziehen, da die unvollständige Anpassung an seine Bedürfnisse Objekte real werden läßt [...]. Trotzdem muß zu Anfang die Anpassung fast vollkommen sein, und nur wenn sie das ist, kann der Säugling beginnen, die Fähigkeit zu entwickeln, eine Begrenzung zur äußeren Realität zu erleben oder sich einen Begriff von der äußeren Realität zu machen.

Auch im therapeutischen Prozeß muß zunächst eine gewisse Anpassung an die Bedürfnisse des Patienten stattgefunden haben, bevor der Therapeut das Realitätsprinzip einführen darf, mit anderen Worten, der Therapeut muß zunächst bereit sein, sich als ein Selbstobjekt des Patienten besetzen zu lassen, also die Selbstobjektübertragung als eine wichtige omnipotente Il-

lusion des Patienten zuzulassen<sup>144</sup>, bevor er sich diesem gegenüber allmählich weniger anpaßt und ihn durch seine Eigenständigkeit und die Begrenzung der Objektverwendung desillusioniert. Trimborn (1983) macht diese Notwendigkeit für den analytischen Prozeß deutlich:

Der Analytiker muß ein *Medium* – die Sprache und auch sich selbst – zur Verfügung stellen, das als ein Übergangsobjekt benutzt werden kann [...]. Dieses Medium darf nicht zu früh zu einem Instrument der Realität werden, indem durch vorzeitige Deutungen und Interpretationen der Raum der Illusion zu früh gestört wird oder durch das verfrühte Auftreten des Analytikers als reale Person und als abgegrenztes Objekt das schwache Selbst des Patienten bedroht wird. Der Therapeut hat [...] so lange und lange genug einen Spiegel, eine Brille, ein Medium anzubieten und aufrechtzuerhalten, bis die Annahme von beidem möglich geworden ist: von Illusion und Desillusion [...]. Erst wenn dieser Zwischenbereich introjiziert und integriert ist, ist eine *Trennung* möglich. Dann ist der Patient fähig, das subjektive Objekt zu zerstören und zu überleben, den anderen als ein objektives Objekt zu erleben und seine magische Kontrolle aufzugeben. [...] Nun darf der Analytiker zunehmend als Realperson erscheinen, ohne daß dies als eine extreme Bedrohung oder als ein Verlust für das noch unreife Selbst des Patienten erfahren wird. (ebd.: 219f.) [Und weiter unten heißt es:] das [verfrühte] Erscheinen des Therapeuten als eines realen Objekts außerhalb des subjektiven Bereiches kann für den frühgestörten Patienten einen vorzeitigen Verlust mit der verheerenden Bedrohung durch eine Leere bedeuten, da sich das Objekt als ein erweitertes Selbstobjekt entzogen hat. Die *radikale Desillusionierung* führt entweder zu einer Katastrophe oder zu einer falschen Anpassung. (ebd.: 231)

Der Rahmen nun „als die gemeinsame Vereinbarung, die zugleich über den Analytiker und den Patienten [resp. den Pädagogen und den Klienten] hinausweist“ (Trimborn 1987: 86) ist nach Trimborn (1990, 1994) ein Garant für die Entstehung des Übergangsraums, da er die Trennung (wie sie oben im Zitat beschrieben wurde) vor dem Hintergrund der Einheit möglich macht (vgl. Kap. 5.1.3.3, S. 111f.). So wie die Mutter in der sensiblen Phase der relativen Abhängigkeit (Winnicott 1984e [1965]), in der das Kind die Fähigkeit zum Alleinsein erlernt, zwar anwesend ist, sich diesem aber nicht aufdrängt, ermöglicht der Rahmen die für den Klienten (bzw. Patienten) unaufdringliche Anwesenheit des Pädagogen (bzw. Therapeuten) und somit einen psychischen Raum, in dem Abhängigkeit nicht mit Selbstverlust einhergeht und als Bedrohung wahrgenommen werden braucht und in dem die Kontrolle über das Objekt allmählich aufgegeben werden kann, da Trennung (aufgrund der Einheit im Rahmen bzw. der stillschweigenden Anwesenheit der Mutter beim kindlichen Spiel) weder den Objektverlust noch die eigene Vernichtung bedeutet. So entsteht durch den gemeinsamen Rahmen die Bereitschaft des Klienten (bzw. Patienten), sich der Desillusionierung (der Begrenzung der Objektverwendung und der Einführung des Realitätsprinzips) gegenüber zu öffnen und die Illusion (die Selbstobjektübertragung und omnipotente Kontrolle) allmählich zu überwinden, wobei genau dieser Prozeß der Aufgabe des Übergangsraums entspricht:

---

<sup>144</sup> In der Pädagogik kann dem Prozeß der Selbstobjektübertragung nur verkürzt stattgegeben werden, da hier der Pädagoge viel stärker als ein abgegrenztes Individuum in Erscheinung treten muß, allein schon der vielen Regel- und Rahmenverstöße wegen, denen er begegnen muß. Aber auch der Pädagoge ist angehalten, sich den machtvollen, auf Verwendung drängenden Beziehungsphantasien seiner Klienten zu stellen. Indem nämlich der Pädagoge sich zunächst berühren und ansprechen läßt und die Objektverwendung nicht gleich abwehrt, er also dem Klienten seinen Einfluß zugesteht, legt er überhaupt erst die Grundlage für einen gemeinsam zu schaffenden potentiellen Raum, in welchem die Vorstellungen und Ansprüche des Klienten mit denen des Pädagogen versöhnt werden und so eine Verbindung von Innen- und Außenwelt entsteht, die den Klienten dem Realitätsprinzip gegenüber öffnet. So wird der Pädagoge gewissermaßen zum Übergangsobjekt für seinen Klienten.

Rahmen und Struktur [...] dienen dazu, [...] einen *Raum* zur Verfügung zu stellen, in dem der Patient [bzw. Klient] schrittweise seine omnipotente Kontrolle aufzugeben vermag, seine Abhängigkeit zulassen kann, einen Raum, indem der Patient [bzw. Klient] spielen lernen kann, wodurch ein Kontakt zwischen seiner inneren Welt und den äußeren Objekten hergestellt wird und er so zu einer Repräsentanz und Symbolisierung von Einheit und Trennung gelangen kann [...]. (Trimborn 1990: 64)

#### **5.1.4 Nachtrag: zu den Grenzen der haltenden Funktion**

Die haltende Funktion und das Containing dürfen nicht mißverstanden werden. Es geht nicht darum, daß man unter allen Umständen einen Klienten im Kurs behalten müsse, wenn dieser die gemeinsame Arbeit sabotiert, mutwillig gegen Regeln verstößt und das entsprechende Verhalten die Grenzen des Zumutbaren überschreitet. Sicherlich sollte stets der psychodynamische Hintergrund für das jeweilige Stör- oder Problemverhalten bedacht und ein Ausscheiden aus der Maßnahme so gut es geht vermieden werden, kann der Ausschluß doch symbolisch für die immergleiche Erfahrung einer durch Abspaltung und Ausgrenzung geprägten Objektbeziehung stehen. Aber dennoch: Ein stabiler Rahmen kann nicht jeden Klienten halten. Wollte er einen jeden halten und jedwede Aggression überleben, müßte der Rahmen theoretisch immer weiter gefaßt werden, wie die Hülle eines Heißluftballons, die sich immer mehr ausdehnt. Was aber wäre dann ein solcher Rahmen, von dem keine Begrenzung mehr ausgeht, noch wert? Dieses Problem muß auch Trimborn (1990: 67) erkannt haben, wenn er fordert „Wir müssen uns als ein Objekt anbieten, das einerseits haltende Funktion hat, andererseits Begrenzungen einführt“. Vielleicht ist aber auch das Bild vom Heißluftballon falsch gewählt und man sollte sich lieber einer Allegorie von Goffman (1996 [1974]) bedienen, bei welcher der Rahmen mit einer Kaffeetasse verglichen wird, die ihren Inhalt fest umschließt. In dieser bildhaften Darstellung *hält* und *begrenzt* der Rahmen zugleich, wobei deutlich wird, daß auch – oder vielleicht gerade – die Begrenzung an sich mit einer haltenden Wirkung einhergeht! Letztere kann allerdings im STK, wo Begrenzungen (bzw. Grenzsetzungen) nicht ohne ein gelegentliches Androhen und Verhängen von Sanktionen auskommen, nicht immer gewährleistet werden; spätestens dann nicht mehr, wenn im Worst Case die Sanktion den Ausschluß aus der Maßnahme nach sich zieht.

#### **5.1.5 zur Ambivalenz von Grenzsetzung und Sanktion**

Begrenzende wie sanktionierende Interventionen werden schon wegen der in einer Gruppe vorherrschenden Lerngesetzmäßigkeiten erforderlich. Der Pädagoge muß mitunter hart durchgreifen können, um sicherzustellen, daß Stör- oder allgemein regelwidriges Verhalten in den Augen der übrigen Gruppenteilnehmer als erfolglos gewertet und daher nicht nachgeahmt wird. Wenn auch Sanktionen dafür sorgen, daß sich der Geltungsgrad der vereinbarten Normen und Regeln in der Gruppe erhöht, so darf doch nicht übersehen werden, daß die konkrete Durchführung einer Sanktion oft eine harte Belastungsprobe für die jeweilige Beziehung darstellt. Sieht die Sanktion vor, daß Unpünktlichkeit als Fehltermin gewertet und Telefonieren während der Gruppenstunde mit Handyentzug oder einem sitzungsübergreifenden Timeout geahndet wird (vgl. H:828-856), sind Konflikte vorprogrammiert. Die zu vollziehende Sankti-



on kommt einer Kränkung gleich, ruft unheilvolle Übertragungsphantasien hervor und wird nicht selten vom Klienten als persönliche Entwertung erlebt, was die oft heftigen Auseinandersetzungen und hitzigen Wortgefechte im Zuge einer Sanktion bezeugen. Hier wird einmal mehr deutlich, wie sehr doch die Sanktion und andere konfrontative Begrenzungen eine gute Beziehungsgrundlage voraussetzen. Phantasien der Entwertung können aber prinzipiell geschmälert werden, wenn der Pädagoge zwei Dinge zu beachten weiß: Zum einen muß er sein Vorgehen erklären und dabei auf gemeinsam vereinbarte Regeln verweisen können (vgl. H:840f.), so daß die Notwendigkeit der Sanktion für den Klienten nachvollziehbar wird, zum anderen steht er in der Pflicht, sich im Konflikt mit seinem Klienten der eigenen Übertragungsphantasien bewußt zu werden und mögliche sadistische Impulse – die gerade in Momenten der Eskalation wie beim konfrontativen Durchsetzen eines Timeouts zuhauf auftreten können – im Zaume zu halten. Eine Psychologie des Taktes (S. Becker 1996: 20) macht es bei der Durchführung von Grenzsetzungen und Sanktionen darüber hinaus notwendig, „stets die aktuelle Angst- und Spannungstoleranz der Patienten zu beachten, das heißt ihren Angstpegel und ihre narzißtische Verletzlichkeit“ (Rauchfleisch 1999: 114).

Wenn es gelingt, dem Klienten „zu vermitteln, daß die Grenzsetzung keine Strafe, sondern eine Hilfe ist, die ihnen Struktur gibt und den Therapieraum [resp. den pädagogischen Raum] schützt“ (ebd.), dann müssen konfrontative Auseinandersetzungen nicht zum Beziehungsbruch führen, sondern können ein nachhaltiges Vertrauen und eine Arbeitsgrundlage schaffen, wie das Beispiel des Jugendlichen Christian zeigt, der durch das Aufzeigen von Grenzen „so beeindruckt [wurde], daß er noch nach Wochen und Monaten drüber reflektiert hat, daß es ihm gut getan hat“ (E:837-839), und der fortan zu den Gruppensitzungen „entspannter kommen“ (E:841) konnte. Erklärt werden kann dies auch mit der Feststellung Rauchfleisches (1999: 115), daß die im Zuge der Grenzsetzung mitunter „heftigen aggressiven Konfrontationen [...] keineswegs immer kontraproduktiv sind“, denn sie stellten „eine wichtige Erfahrung für den Patienten [bzw. Klienten] dar, als sie durch unsere starke emotionale Beteiligung spüren, daß wir bereit sind, uns mit großem Engagement auf sie einzulassen und mit ihren destruktiven Seiten zu ringen“ (ebd.).

### **5.1.6 Resümee**

Es konnte aufgezeigt werden, wie der Aufbau und Erhalt eines stabilen Rahmens bzw. die konsequente Linie, mit der die Pädagogen ihren Rahmenentwurf vertreten, eine die Ich- und Selbststruktur des Klienten nachreifende Entwicklung induziert, die ein adäquateres und reiferes Sozialverhalten hervorbringt und sich günstig auf die Arbeitsbeziehung auswirkt. Die therapeutischen Funktionen des Rahmens und ihre Auswirkungen werden nachstehend zusammengefaßt.

Auf einer frühen Entwicklungsstufe schützt der stabile und verlässliche Rahmen mit seiner klaren Begrenzung die narzißtische Integrität des Individuums und erhält die Bedeutung eines Haut- oder frühen Körper-Ichs. Die Introjektion der durch den Rahmen gegebenen äußeren Grenzen führt allmählich zur Ausbildung innerer Grenzen in der psychischen Struktur des

Klienten, eine wichtige Voraussetzung, um auch bei anderen Menschen Grenzen wahrnehmen und respektieren zu lernen. Darüber hinaus schafft ein stabiler Rahmen, der die Kontinuität des therapeutischen Raums sichert und symbolisch eine verlässliche, stets präsente Umweltmutter (Winnicott) verkörpert, eine wichtige neue Objekterfahrung, die beim Klienten ein basales Kontinuitätsempfinden (die „Kontinuität des Seins“ Winnicott) entstehen läßt, das identitätsstiftend ist, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft aufeinander beziehen hilft und so nach die Entwicklung hin zu ausgewogeneren wie umsichtigeren sozialen Verhaltensweisen begünstigen kann. Ein weiterer Aspekt der haltenden Funktion des Rahmens besteht darin, die aggressiven wie destruktiven Tendenzen der Klienten zu überleben (ähnlich der Rolle der Objektmutter bei Winnicott) und sich in seiner Existenz als unzerstörbar zu erweisen. Auf diese Weise wird der Klient in die Lage versetzt, ein kohärenteres Selbstempfinden zu entwickeln, weil er seine Affekte und Triebregungen nun nicht mehr als vernichtend erleben muß und diese daher auch nicht mehr abzuspalten braucht, sondern fortan in seine Selbststruktur integrieren kann, was wiederum ein ausgeglicheneres, weniger dekompensatives Verhalten zur Folge hat. Da der Rahmen zudem als Container gesehen werden kann, der imstande ist, extreme Affektzustände aufzufangen, zu binden und zu mildern, dient er der Container-Contained Beziehung zwischen Pädagoge und Klient, in deren Verlauf es nebst wichtigen Symbolisierungsprozessen zur Ausbildung guter innerer Objekte kommt, weil die bedrohlichen Affekte und Phantasien des Klienten in der Person des Pädagogen bewahrt und ausgehalten und auf eine für den Klienten annehmbare, verträgliche Weise modifiziert werden – eine Erfahrung des Aufgehobenseins schließlich, die den Klienten allmählich befähigt, eine ähnliche Haltung des ‚being contained‘ sich selbst gegenüber einzunehmen und sonach beruhigend auf die eigene Welt der inneren Objekte einwirken zu können, was wiederum bei frühgestörten Klienten mit einer deutlichen Symptomreduktion einhergeht.

Der gemeinsame Rahmen, der Klienten wie Pädagogen gleichermaßen verpflichtet, sichert überdies einen psychischen Raum, in dem Abhängigkeit nicht mit Selbstverlust einhergeht und als Bedrohung wahrgenommen werden braucht und in dem die Kontrolle über das subjektive Objekt (den Pädagogen) allmählich aufgegeben werden kann, da die Trennung und Differenz vor dem Hintergrund der Einheit im Rahmen weder den Objektverlust noch die eigene Vernichtung bedeuten. So garantiert der Rahmen einen Übergangsraum, der auf behutsame Weise das Realitätsprinzip einführt. Je mehr sich der Klient letzterem gegenüber öffnet und die Begrenzung der Objektverwendung zu akzeptieren bereit ist, desto günstiger wirkt sich dies auf seine Beziehungsfähigkeit aus und desto angepaßter und moderater wird wiederum sein Sozialverhalten ausfallen. Der Rahmen als eine äußere Referenzposition, von der aus die Gruppenteilnehmer sich selbst, den jeweils anderen und die Beziehung zueinander betrachten können, verhilft überdies zu wichtigen triangulären Beziehungserfahrungen, die über entsprechende Repräsentanzenbildung beim Klienten allmählich eine dreidimensionale psychische Struktur, eine „innere Geographie“ (Melzer 1995), entstehen lassen, aus der sowohl Selbst- und Objektkonstanz hervorgehen, wie letztlich auch eine „ex-zentrischen Positionalität“ (Plessner 1982), die zu reiferen Objektbeziehungen befähigt.

Die Tatsache schließlich, daß dem Klienten ein gewisser Einfluß auf den Rahmen zugestanden und letzterer nicht als eine von Beginn an feststehende unveränderliche Größe betrachtet wird (vgl. interaktionistischer versus klassisch-objektivistischer Ansatz, Kap. 5.1.2.2), schafft eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit und dem Rahmen gegenüber ein Verpflichtungsgefühl, das maßgeblich zu einer tragfähigen Arbeitsallianz beiträgt. Spätestens mit der Fähigkeit zur Ex-Zentrität (s.o.) sind auch die Voraussetzungen für ein gemeinsames Arbeitsbündnis gelegt, da der Klient nun über die nötigen selbstreflexiven Ich-Funktionen (Introspektion, Realitätsprüfung, Perspektivenübernahme etc.) verfügt, die er braucht, um auch in Zeiten heftiger Widerstände und stark affektiv besetzter Übertragungsaktivitäten an der gemeinsamen Arbeit und der Beziehung zum Pädagogen festhalten zu können.

## **5.2 Mittel-Ziel-Relation 2 (zum humanistischen Ansatz) – Explikation und Diskussion**

MZR 2: Eine klientenzentrierte humanistische Begegnungshaltung führt zum Vertrauens- und Beziehungsaufbau und in Verbindung mit explorativer Arbeit zu den für eine Legal- und Sozialbewährung nötigen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen.

### **5.2.1 Einleitung**

In diesem Diskussionsabschnitt wird nicht nur der Frage nachgegangen, weshalb die von den Pädagogen gelebte humanistische Begegnungshaltung zum wichtigen Vertrauens- und Beziehungsaufbau führt, sondern auch genauestens untersucht, inwieweit sich diese Begegnungshaltung in Verbindung mit einer (klientenzentrierten<sup>145</sup>) explorativen Arbeit chancenreich auf die angestrebte Sozial- und Legalbewährung auswirkt. Daß dieser Untersuchungsgegenstand auch einer den Pädagogen immanenten Mittel-Ziel-Relation entspricht, läßt sich mit der nachstehend formulierten Veränderungsannahme von Herrn A exemplarisch belegen:

in dem Moment, wo ein wirklich intensiver Kontakt zum Bewährungshelfer da ist [...], erfolgt 'ne Stabilisierung über die persönliche Beziehung und damit 'ne Abnahme der Delikte. Weil sie es einfach nicht nötig haben, sich so zu äußern, sondern wissen, daß sie mit ihrem Problem, was sie haben, direkt zu jemand' gehen können, der ihnen da auch weiterhilft (A:410-417).

Das Wirken der humanistischen pädagogischen Haltung läßt sich kaum isoliert betrachten. Effekte ergeben sich oft erst im Zusammenspiel mit anderen Maßnahmen und Methoden. So ist es in erster Linie die aktive Zuwendung, die zur Vertrauensbildung führt, die aber wiederum von einer wertschätzenden, zugewandten, einführenden und kongruenten Haltung der Pädagogen durchdrungen ist (vgl. Kap. 4.2.3.2, S.80-82). Da eine ganze Reihe an Veränderungsannahmen der Pädagogen und die mit ihnen in Verbindung stehenden Mittel<sup>146</sup>, Ziele<sup>147</sup> und an-

---

<sup>145</sup> Der Begriff „klientenzentriert“ wird hier in Klammern gesetzt, weil aus dem Datenmaterial nicht hervorgeht, ob die angeleiteten Explorationen tatsächlich im strengen methodischen Sinne klientenzentriert sind. Auch hat vermutlich keiner der Pädagogen eine Ausbildung in klientenzentrierter Gesprächsführung vorzuweisen.

<sup>146</sup> wie Ressourcenorientierung, Persönlichkeitszentrierung, Exploration und Erlebniszentrierung, Beachtung der Beziehungsebene und der Basisvariablen

thropologischen Vorstellungen (wie das Vertrauen in die Selbstheilungskräfte) eine deutliche Nähe zum Ansatz von Rogers aufweisen, soll auf letzteren Rekurs genommen werden, um fundierter beurteilen zu können, inwieweit (und wodurch) die humanistische Begegnungshaltung (bzw. die durch die Basisvariablen Wertschätzung, Echtheit und empathisches Verstehen ausgewiesene hilfreiche Beziehung) und der mit ihr Verbindung stehende explorative Ansatz bei den Klienten zu veränderten Einstellungen und einem sozialverträglicheren Verhalten führt. Der Rekurs auf Rogers liefert also den für die sich anschließende Diskussion der pädagogischen Arbeit nötigen substantiellen theoretischen Hintergrund. Wie in der Diskussion später noch deutlich wird, geht das humanistische Konzept von der zentralen Veränderungsannahme aus, daß durch die entgegengebrachte wertschätzende Haltung ein angstfreies Klima geschaffen werde, in dem die explorative Arbeit zur Aktualisierung des Organismus und seiner Bedürfnisse führe – ein Prozeß, der nach Rogers nicht im Widerspruch zu den an das Individuum gerichteten gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen steht und der auf die Ausbildung reiferen Verhaltens gerichtet ist. Die gemeinhin angenommene Unverträglichkeit der humanistischen Ziele *Befreiung, Emanzipation, Autonomie und Selbstentfaltung des Individuums* mit dem auf *Anpassung* beruhenden Resozialisierungsziel soll im weiteren Verlauf der Arbeit relativiert und, wo es möglich ist, überwunden werden. Dies gelingt im wesentlichen für all die Fälle, in denen die Straftaten der Jugendlichen von einer delinquenten Gruppe oder - Peer eingefordert werden (bzw. allgemein gesprochen, in denen Delinquenz aus Anpassungszwängen resultiert). Emanzipation und Selbstwerdung als notwendige Voraussetzung zur Loslösung vom delinquenten Milieu (bzw. zur Befreiung von erzwungener Anpassung an repressive Normen und Strukturen allgemein) stünden hier nicht im Widerspruch zur Legalbewährung, bahnen sie doch den Weg aus der Straffälligkeit und eröffnen einen Zuwachs an neuen Möglichkeiten zur Anpassung an gesetzlich kodifizierte Normen.

Der Kernbereich der Diskussion zur MZR 2 umfaßt sowohl die Erörterung der für eine Sozial- und Legalbewährung förderlichen Faktoren (Kap. 5.2.4) als auch derer, die eine solche hemmen oder verhindern (Kap. 5.2.5), wobei letztere noch mal unterteilt werden in klienten- und leiterspezifische Faktoren. Überdies können der Diskussion zur Wirksamkeit des humanistischen Ansatzes, die auch Ergebnisse aus der Therapieforschung einbezieht, einige Aussagen bezüglich Indikation und Prognose entnommen werden. Das die gesamte Diskussion abschließende Kapitel (Kap. 5.2.6) beinhaltet ergänzende Überlegungen zu einigen zentralen Aspekten des klientenzentrierten Konzepts, wobei deren Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Bewährungsprobanden geklärt werden soll.

## **5.2.2 das humanistische Konzept der konstruktiven Persönlichkeitsveränderung nach Rogers**

Da eine Menge humanistisches Gedankengut die impliziten Veränderungshypothesen der Praktiker bestimmt und davon ausgeht, daß diese sich mit Rogers klientenzentriertem

---

<sup>147</sup> wie Selbstwerdung, Selbstkontrolle und Eigenverantwortlichkeit, verbesserte Wahrnehmungsfähigkeit, Steigerung des Selbstwertgefühls, Verbesserung der Beziehungsfähigkeit, Aufbau von Selbstreflexivität (s. unter Ziele-Kategorien Z3 & Z4, Kap. 4.1.3 und 4.1.4 bzw. Tab. 3 und 4)

Konzept befaßt haben, ist es geboten, letzteres ein wenig ausführlicher zu betrachten, und zwar in bezug auf die Störungsannahmen, das Menschenbild, den therapeutischen Prozeß und dessen Bedingungen sowie die Zielsetzungen, die mit der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung verbunden sind. Diese theoretische Grundlegung dient der Vorbereitung auf die sich anschließende Diskussion, in der geklärt werden soll, unter welchen Umständen und Bedingungen die humanistisch geprägten Veränderungsannahmen in der Arbeit mit delinquenten Jugendlichen, bei der das Ziel der Resozialisierung im Vordergrund steht, tatsächlich greifen (bzw. unter welchen Bedingungen dies nicht der Fall ist).

### **5.2.2.1 Wesen und Ätiologie psychischer Störungen**

Nachstehend werden zwei zentrale Störungsannahmen des humanistischen Konzepts erläutert: die Inkongruenz zwischen dem Selbst des Individuums und seiner vor dem Bewußtsein unzureichend symbolisierten Erfahrung einerseits und dessen grundlegende Entfremdung und ausbleibende organismische Bedürfnisaktualisierung aufgrund internalisierter fremder Werthaltungen andererseits.

#### **5.2.2.1.1 Inkongruenz zwischen Selbst und Erfahrung im Sinne einer „psychischen Fehlanpassung“**

Inkongruenz als Hauptursache vieler psychischer Störungen und Beeinträchtigungen liegt dann vor, wenn ein starres Selbstkonzept die Verzerrung oder Verleugnung der mit sich selbst inkompatiblen Erfahrungsaspekte erfordert bzw. wenn die Erfahrung oder Wahrnehmung der äußeren Realität verzerrt werden muß, damit sie in Übereinstimmung mit dem eigenen Bild von sich selbst gebracht werden kann. Dabei wird davon ausgegangen, daß dieses Bild von sich selbst nicht den eigenen organismischen Bedürfnissen und Fähigkeiten entspricht, sondern im wesentlichen auf übernommenen fremden Werthaltungen beruht, derer sich das Individuum verpflichtet fühlt. Die Folge einer solchen dem Individuum oft nicht bewußten Inkongruenz ist eine eingeschränkte Wahrnehmung (meist im Zusammenhang mit einer unzureichenden Realitätsprüfung) und eine Rigidität bzw. mangelnde Flexibilität neuen Situationen und Herausforderungen gegenüber. Hinzu kommt eine fortwährende latente Bedrohung des eigenen Selbst, die durch die Mobilisierung der Abwehrformation aufwendig in Schach gehalten werden muß, die aber offenkundig wird und Anspannung, Angst und Desintegration hervorrufen kann, wenn die Abwehr mal versagt und die Diskrepanz von Selbstkonzept und Realität unterschwellig wahrgenommen wird: „Je mehr Körper- und Sinnes-Erfahrung von der Symbolisierung ausgeschlossen oder verzerrt symbolisiert wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß jede neue Erfahrung als bedrohlich wahrgenommen wird, da es gilt, eine größere falsche Struktur zu erhalten“ (Rogers 1994a [1951]: 445). Die Inkongruenz – oft Ausdruck eines defensiven wie instabilen Selbst – basiert nach Rogers auf einer „psychischen Fehlanpassung“:

Psychische Fehlanpassung liegt vor, wenn der Organismus vor dem Bewußtsein wichtige Körper- und Sinnes-Erfahrungen leugnet, die demzufolge nicht symbolisiert und in die Gestalt der Selbst-

Struktur organisiert werden. Wenn diese Situation vorliegt, gibt es eine grundlegende oder potentielle psychische Spannung. (ebd.: 440, These XIV)

### **5.2.2.1.2 Heteronomie, Entfremdung und ausbleibende Selbstaktualisierung aufgrund internalisierter fremder Werthaltungen**

Internalisierte fremde Werthaltungen, die dem Individuum vorschreiben, wie es zu sein hat, verhindern die Auswertung und Symbolisierung von Erfahrung auf einer ganzheitlichen organismischen Ebene (organismischer Wertungsprozeß) und beeinträchtigen überdies die Möglichkeit zum autonomen wie mündigen eigenverantwortlichen Handeln. Oft wird in diesem Zusammenhang auch von einem unrealistischen oder unerreichbaren Ich-Ideal gesprochen, bei dem das „*ich sollte, ich müßte*“ an die Stelle des „*ich bin*“ tritt und die Selbstentwicklung nachhaltig gehemmt wird, da eigene organismische Bedürfnisse wie Möglichkeiten negiert werden. Das Selbstkonzept ist starr und unterliegt einer fremden auferlegten Struktur, aus der wiederum all die mit einer Fehlanpassung in Verbindung stehenden Konsequenzen folgen. Introjizierte Wertvorstellungen, sog. „Bewertungsbedingungen“, sind für Rogers die Folge einer an Bedingungen geknüpften Wertschätzung:

Eine Bewertungsbedingung entwickelt sich, wenn die positive Beachtung einer Bezugsperson an Bedingungen geknüpft ist, wenn das Individuum erfährt, daß es in einigen Aspekten geschätzt wird, in anderen nicht. Allmählich wird diese Einstellung in den Komplex Selbstbezug assimiliert, und das Individuum bewertet eine Erfahrung als positiv oder negativ allein deshalb, weil diese Bewertungsbedingungen, die es von anderen übernommen hat, bestehen und nicht deshalb, weil die Erfahrungen förderlich oder hinderlich für den Organismus sind. (Rogers 1987 [1959]: 36)

In umgekehrter Hinsicht, also bei Beachtung der unbedingten Wertschätzung, folgert Rogers:

Würde ein Individuum nur bedingungslose positive Beachtung erleben, dann würde es keine Bewertungsbedingungen entwickeln, die Selbstbeachtung wäre bedingungslos, die Bedürfnisse nach positiver Beachtung und Selbstachtung würden niemals von der organismischen Bewertung abweichen, und das Individuum wäre so fortwährend psychisch angepaßt, in diesem Sinne »full functioning«. (Rogers 1987 [1959]: 50)

Am Beispiel der kindlichen Entwicklung veranschaulicht Rogers, wie Bewertungsbedingungen und die aus ihnen resultierenden Inkongruenzercheinungen zur „grundlegenden Entfremdung des Menschen“ (Rogers 1987 [1959]: 52) und folglich zur Entwicklung eines falschen Selbst (Winnicott) führen:

Die Liebe der Mutter, die an Bedingungen gebunden ist – und immer dann intensiver ausfällt, wenn das Kind sich angepaßt verhält – und auf die das Kind in existentieller Hinsicht angewiesen ist, führt allmählich dazu, daß das Kind „in seinem Verhalten [...] nicht mehr durch das Ausmaß, in dem seine Erfahrung den Organismus erhält oder fördert, gesteuert wird, sondern durch die Wahrscheinlichkeit, mit der es mütterliche Liebe erhält. Bald lernt das Kind, sich in gleicher Weise zu sehen: Entweder mag es sich, oder es lehnt sich ab. Es wird schließlich sich selbst und sein Verhalten in der Weise sehen, wie es von anderen gesehen wurde, doch jetzt völlig unabhängig von der Mutter und den anderen. Dies bedeutet, daß einige Verhaltensweisen als positiv erachtet werden, die nicht wirklich als organismisch befriedigend erlebt werden. Andere Verhaltensweisen werden negativ bewertet, obwohl sie nicht wirklich unbefriedigend erfahren worden sind. Wenn das Kind sich schließlich in Übereinstimmung mit diesen »introjizierten« Werten verhält, dann sagen wir, daß es Bewertungsbedingungen erworben hat. Es kann sich selbst nicht positiv sehen, sich selbst nicht wertvoll erachten, wenn es nicht im Sinne dieser Bewertungsbedingungen lebt. Es vermeidet oder bevorzugt bestimmte Verhaltensweisen allein wegen dieser verinnerlichten Raster der Selbst-

beachtung, völlig ohne Rücksicht auf die organismischen Konsequenzen dieses Verhaltens. (Rogers 1987 [1959]: 50f.)

### 5.2.2.2 Ziele des humanistischen Konzepts

Die Ziele der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung nach Rogers leiten sich unmittelbar aus den Störungsannahmen ab und sind im wesentlichen die selbstregulative psychische Anpassung an die Umweltbedingungen im Zuge einer korrekten Symbolisierung der organismischen Erfahrung und die auf ihr basierende Selbstwerdung durch die Überwindung einer auf introjizierten fremden Wertmaßstäben beruhenden Heteronomie, was im Ergebnis nach Rogers ein reifes, kontrolliertes wie eigenverantwortliches Handeln nach sich zieht:

Ein Individuum zeigt reifes Verhalten, wenn es in realistischer und erfahrungsoffener Weise wahrnimmt, wenn es sich nicht abwehrend verhält, wenn es die Verantwortung dafür übernimmt, sich von anderen zu unterscheiden, wenn es die Verantwortung für sein eigenes Verhalten übernimmt, wenn es die Erfahrungen danach bewertet, ob diese mit den eigenen Sinneseindrücken übereinstimmen. (Rogers 1987 [1959]: 33)

Zentrales Ziel ist die Überwindung von Inkongruenz, Abwehr und defensivem Verhalten bzw. – positiv formuliert – der Aufbau von Kongruenz und Erfahrungsoffenheit durch die Erweiterung des Wahrnehmungsfeldes und die Assimilation wie Integration von bislang nicht bewußtseinsfähiger Erfahrung in das Selbstkonzept:

Das [reife] Individuum überprüft sein Selbstkonzept, um es in Übereinstimmung mit seiner exakt symbolisierten Erfahrung zu bringen. [...] Es organisiert sein Selbstkonzept, um Charakteristiken mit einschließen zu können, die früher als unvereinbar erlebt wurden. Wenn also Selbsterfahrungen exakt erlebt und in dieser exakt symbolisierten Form in das Selbstkonzept integriert werden, dann ist der Zustand der Kongruenz zwischen Selbst und Erfahrung erreicht. (Rogers 1987 [1959]: 32)

Für die Reformulierung der Selbststruktur und die Schaffung vermehrter Kongruenz, mit Hilfe welcher das Individuum sich angstfrei der Wirklichkeit zuwenden und sich voll und unverzerrt erleben kann, ist nach Rogers der organismische Wertungsprozeß entscheidend:

Dieses Konzept beschreibt einen fortwährenden Prozeß, in welchem Werte niemals endgültig fixiert sind, sondern Erfahrungen exakt symbolisiert und kontinuierlich im Hinblick auf die erlebte organismische Erfahrung bewertet werden. Der Organismus erlebt Befriedigung durch jene Stimuli oder Verhaltensweisen, die den Organismus und das Selbst erhalten und fördern [...]. (Rogers 1987 [1959]: 37)

Das übergreifende Ziel der Kongruenz kann sich differenzierter betrachtet auf dreierlei Dinge beziehen:

Erstens die Kongruenz zwischen dem Selbst (wie es das Individuum wahrnimmt) und dem konkreten organismischen Erleben [...]; zweitens die Kongruenz zwischen der subjektiven Wirklichkeit (des phänomenalen Feldes) und der Realität (»draußen«); drittens die Kongruenz zwischen dem Selbst und einem Ideal-Selbst [...], das eine Person am liebsten besäße [...]. (Schmid 1991: 133 in bezug auf Rogers)

### 5.2.2.3 Menschenbild und anthropologische Veränderungsannahmen

Rogers zufolge besitzt der Mensch unter bestimmten günstigen Bedingungen ein gerichtetes Streben nach höherer Komplexität und Ordnung, nach Wachstum und Selbstverwirklichung

sowie nach Unabhängigkeit von äußerer Kontrolle. Der hiermit verbundene Glaube an den moralischen Fortschritt des Menschen wird auf biologistisch-naturalistische Weise erklärt, indem stets auf einen nach Entfaltung drängenden natürlichen Kern des Menschen verwiesen wird. Bühler/Allen (1974: 43) konstatieren diesbezüglich:

Wir glauben, daß das Leben eines gesunden Menschen einen Kern hat, auch wenn dieser unbewußt bleiben und nicht der Ursprung und der Bezugsrahmen seiner Handlungen sein mag. Wir meinen dennoch, daß dieser Kern fast immer aufspürbar ist, und daß die Entwicklung in einer gewissen Beziehung zu biologischen Prozessen abläuft.

Dieser konstruktive Kern ist der Organismus selbst und dessen von Rogers postulierte Aktualisierungstendenz als dem zentralen Motivationssystem des Menschen, das dessen Kräfte zur Selbstheilung<sup>148</sup> oder zum Wachstum freizusetzen vermag:

Es wird angenommen, daß der Mensch wie jeder andere lebendige Organismus – Pflanze oder Tier – eine ihm innewohnende Tendenz hat, all seine Fähigkeiten auf eine Art und Weise zu entwickeln, die der Erhaltung oder Steigerung des Organismus dient. Dies ist eine zuverlässige Tendenz, die, wenn sie frei wirken kann, eine Person auf das hin bewegt, was mit den Begriffen Wachstum, Reife, Lebensbereicherung bezeichnet wird. Das einfachste Beispiel ist vielleicht das von einem Kleinkind in einer leidlich normalen Umgebung. Schrittweise lernt es zu gehen. Beulen, Mißerfolgen und Frustrationen zum Trotz bewegt es sich hin zu gesteigerten und bereichernden Mitteln der Fortbewegung. Dies hat sich auch auf psychologischem Gebiet als zutreffend erwiesen. Wenn ein angemessenes Wachstumsklima gegeben ist, kann man auf die Tendenz, daß der Organismus weiter aktualisiert wird, vertrauen, sogar wenn dabei Widerstände und Schmerz zu überwinden sind. (Rogers 1991b [1980]: 211)

Das humanistische Modell versteht den Menschen als ein sich selbst nach eigenen Bedürfnissen und in Anpassung an die Umwelt selbstregulativ steuerndes Individuum, das sich unter günstigen Bedingungen auf schöpferische Weise zu entfalten vermag, und grenzt sich im Verständnis einer „dritten Kraft“ innerhalb der klinischen Psychologie von anderen Schulen und Sichtweisen ab, die den Menschen als von mächtigen inneren Triebkräften (vgl. Psychoanalyse) oder aber von äußeren Reizen und bedingten Reflexen (vgl. Behaviorismus) determiniert verstehen. Aufgrund der selbstregulativen Fähigkeiten des Menschen sieht Rogers die Notwendigkeit einer ressourcenorientierten Vorgehensweise für die person- oder klientenzentrierte Arbeit:

Es ist offensichtlich, daß diese [...] grundsätzliche [selbstregulative] Fähigkeit von außerordentlicher psychologischer und philosophischer Bedeutung ist. Psychotherapeutisch behandeln, bedeutet dann nämlich, die vorhandenen Fähigkeiten eines potentiell kompetenten Individuums zu fördern. Mit anderen Worten: Psychotherapie ist nicht eine professionelle Manipulation einer mehr oder weniger passiven Person. Philosophisch bedeutet das, daß ein Individuum die Fähigkeit besitzt, sich zu leiten, zu regulieren und zu kontrollieren unter der Voraussetzung, daß bestimmte definierbare Bedingungen bestehen. Nur wenn diese Bedingungen fehlen, werden äußere Kontrolle und Regulation des Individuums erforderlich. (Rogers 1987 [1959]: 47)

Auch folgt daraus, so Lindner (2000: 832), „daß die Humanistische Psychologie nicht von einer, wie ihre Vertreter sagen, Defizitorientierung am kranken Menschen ausgeht und entsprechend auch keine differenzierte Diagnostik oder Nosologie entwickelt“ hat. Diagnostischen

---

<sup>148</sup> Der Glaube an die Selbstheilungskräfte findet seinen Ausdruck in Äußerungen wie der von Herrn G: „es sind ja immer die Jugendlichen selbst, die es schaffen, wir begleiten sie ja [~ nur] dabei“ (G:456f.). Zur kritischen Betrachtung der Selbstaktualisierungstendenz siehe Kapitel 5.2.6.3.



Überlegungen steht Rogers eher ablehnend gegenüber, da sie seiner Ansicht nach in der Gefahr stünden, bei den in Ausbildung befindlichen Therapeuten und Beratern „eine wertende, diagnostizierende Geisteshaltung“ (Rogers 1994a [1951]: 213) hervorzurufen, die für den therapeutischen Prozeß „nicht von Vorteil“ (ebd.) sei. Rogers Kritik richtet sich gegen eine Behandlung ohne empathischen Bezug zum Klienten, also gegen die Behandlung von einem äußeren Bezugsrahmen aus. Mit Rogers Primat des Veränderns durch Verstehen wurde der „Paradigmenwechsel vom Objekt zur Person, von der Beobachtung zur Begegnung, von der Deutung zur Empathie“ (Schmid 1991: 150) vollzogen.

Das Proprium des personenzentrierten Menschenbildes liegt in der Zusammenschau von Individualität und Relationalität, also einerseits in der existentiellen Bestimmung, „das Selbst zu sein, das man in Wahrheit ist“ (Kierkegaard 1924: 17 zit. n. Rogers 1994b [1961]: 167), und andererseits in der zwischenmenschlichen Bezogenheit, der dialogischen Begegnung von Mensch zu Mensch, bei der wiederum die Aktualisierung dessen stattfindet, was uns wesentlich gegeben ist:

Im ständigen Gegenüber der »Begegnung« wächst das Einmalige, das von allem Anfang her auf diese Einzigartigkeit hin angelegt war; in der Aktualisierung des Selbst der Person im »Encounter« mit anderen Personen und ihrem Selbst wächst die Persönlichkeit. Will man ein umfassendes Verständnis des Menschseins gewinnen, müssen Individualität und Relationalität zusammengedacht werden [...]. (Schmid 1991: 147)

Rogers verstand sein Modell der hilfreichen Beziehung von Person zu Person (einführendes Verstehen, Wertschätzung, Wahrhaftigkeit) in enger philosophischer Anlehnung an Bubers Konzept der *Ich-Du-Beziehung*. Nach Buber wie Rogers konstituieren die Begegnung und die dialogische Existenz des Menschen dessen personales Ich: „Ich werde am Du; Ich werdend spreche ich Du. Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 1923: 18), wobei vorausgesetzt wird, daß die Begegnung unmittelbar, wahrhaftig und nicht an Bedingungen gebunden ist:

Die Beziehung zum Du ist unmittelbar. Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie [...]. Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme [...] Alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht Begegnung [...]. (ebd.: 18f.)

#### **5.2.2.4 der therapeutische Prozeß – seine Voraussetzungen und Auswirkungen**

Der therapeutische Prozeß dreht sich im wesentlichen um die Erforschung des inneren Bezugssystems des Klienten, bei der dieser sich mit Hilfe des Beraters um die Exploration der verborgenen Aspekte seines Selbst bemüht. Dieser Prozeß beinhaltet die Klärung und Explikation a) der eigenen Einstellungen, Bewertungen und Emotionen, b) der Bedeutung wichtiger Erlebnisse und Erfahrungen und c) der existentiellen Bedürfnisse, Wünsche und persönlichen Ziele. Angestrebt wird also ein tiefgreifendes Verständnis des Klienten von sich selbst, das diesen befähigt, sich in kontrollierter, selbstbestimmter Weise – nämlich im vollen Bewußtsein der eigenen Impulse und Bedürfnisse – effizienter an die Erfordernisse der jeweiligen Lebenssituation anzupassen. Voraussetzung für diese introspektive Arbeit und der damit verbundenen konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung ist eine angstfreie, vertrauensstiftende Atmosphäre, die sich aus der Beachtung der Basisvariablen ergibt:

je größer die Kongruenz des Therapeuten in der Beziehung, je größer seine Akzeptanz und Empathie und je deutlicher die Wahrnehmung dieser Elemente durch den Klienten, um so umfassender wird der Therapieprozeß und um so größer werden die Persönlichkeits- und Verhaltensveränderungen sein<sup>149</sup> [...]. (Rogers 1987 [1959]: 46)

Ein bedeutender Aspekt des therapeutischen Prozesses ist die **Übernahme der akzeptierenden Haltung** des Beraters durch den Klienten, die einen wichtigen Schritt in Richtung Selbstakzeptanz und personale Integration bedeutet. Erfahren unliebsame, verdrängte oder abgespaltene Selbstanteile die gelassene Akzeptanz des Beraters, können sie auch in die Selbststruktur assimiliert werden<sup>150</sup>:

In einem weiten Sinne könnte der Prozeß der Klientin<sup>151</sup> als Erwidern der Haltungen des Therapeuten beschrieben werden. Wenn sie jemanden findet, der ihr beständig akzeptierend zuhört, während sie ihre Gedanken und Gefühle ausdrückt, wird die Klientin Schritt für Schritt in wachsendem Maße fähig, den Mitteilungen aus ihrem eigenen Inneren zuzuhören; sie wird fähig zu erkennen, daß sie ärgerlich *ist*, oder daß sie ängstlich *ist* [...]. Schrittweise wird sie fähig, auf Gefühle in ihr selbst zu hören, die ihr vorher so bizarr, so schrecklich oder so durcheinander vorkamen, daß sie sie völlig aus dem Bewußtsein ausgeschlossen hatte. Wenn sie diese verborgenen und »schrecklichen« Aspekte ihrer selbst, ihrer Gefühle und ihres Verhaltens aufdeckt, findet sie, daß die Achtung des Therapeuten zu ihr unerschüttert bleibt. Und sie bewegt sich langsam dahin, dieselbe Haltung sich selbst gegenüber einzunehmen, hin zu einem Akzeptieren ihrer selbst, wie sie ist. Auf diese Weise bereitet sie sich vor, im Prozeß des Werdens voranzukommen. Wenn die Klientin schließlich fähig ist, mehr auf sich selbst zu hören, bewegt sie sich auf größere Kongruenz zu, dahin, alles von sich selbst offener auszudrücken. Zuletzt ist sie frei, sich in die Richtungen zu verändern und zu wachsen, die für den reifen menschlichen Organismus natürlich sind. (Rogers 1991b [1980]: 204f.)

Das ist [...] ein großer Teil von dem, was Psychotherapie ausmacht – daß das Individuum entdeckt, daß die Gefühle, deren es sich geschämt hat oder die es nicht imstande war, dem Bewußtsein gegenüber zuzulassen, daß diese Gefühle von einer anderen Person akzeptiert werden können, und es auf diese Weise dann fähig wird, sie als einen Teil von sich selbst ebenfalls zu akzeptieren. (Rogers/Tillich 1991 [1966]: 265)

Selbstakzeptanz ist für Rogers eine unabdingbare Voraussetzung für Wachstum und Veränderung:

Wenn ich mich so wie ich bin akzeptiere, dann ändere ich mich. Ich glaube [...] daß wir uns nicht ändern können, [und] uns nicht von dem, was wir sind, entfernen können, bis wir völlig *akzeptieren*, was wir sind. Dann ereignet sich fast unmerklich die Veränderung. (Rogers 1994b [1961]: 33)

Selbstakzeptanz und Erfahrungsoffenheit führen Rogers zufolge auch zu einer toleranteren Einstellung anderen Menschen gegenüber:

Eng verknüpft mit dieser Offenheit gegenüber innerer wie äußerer Erfahrung im allgemeinen ist eine Offenheit und ein Akzeptieren gegenüber anderen. Soweit ein Klient sich dahin entwickelt, seine eigenen Erfahrungen akzeptieren zu können, entwickelt er sich auch zum Akzeptieren der Erfahrung anderer. (Rogers 1994b [1961]: 175)

---

<sup>149</sup> Diese Veränderungshypothese gilt nach Rogers „für jede Situation, ob sie nun als »Psychotherapie« bezeichnet wird oder nicht“ (Rogers 1991a [1957]: 178). Rogers ging es darum „die Bedingungen zu nennen, die zu jeder Situation gehören, in der konstruktive Persönlichkeitsveränderung geschieht“ (ebd.: 179f.).

<sup>150</sup> Die akzeptierende Haltung hat dabei eine ähnlich integrative Wirkung hinsichtlich der Selbststruktur wie das anderenorts beschriebene (psychoanalytische) Prinzip des Haltens und Contains. Biermann-Ratjen/Eckart/Schwartz, die auch psychoanalytische Gedanken in ihren humanistischen Ansatz einbeziehen, sprechen diesbezüglich von der „Etablierung eines empathischen inneren Objekts“ (zit. n. Kriz 1994: 205).

<sup>151</sup> „Klientin“ wird hier von Rogers für beide Geschlechtsformen übergreifend verwendet.

Dreh- und Angelpunkt des mehrstufigen therapeutischen Prozeßkontinuums ist die Reorganisation der Selbststruktur, bei der ein zunächst starres unveränderliches Selbst allmählich zu einer „fließenden Gestalt“ (Rogers 1987 [1959]: 59) wird, die sich im Zuge der Assimilierung neuer Erfahrungen beständig verändert (ebd.). Für Rogers ist dies der Verlauf „von einer rigiden Fixiertheit von Einstellungen, Konstrukten und Wahrnehmungen zu einer Veränderlichkeit und einem Fluß in allen diesen Bereichen“ (Rogers 1991b [1980]: 205):

In dieser Atmosphäre der Sicherheit, des Schutzes und der Akzeptierung entspannen sich die festen Grenzen der Selbst-Organisation. Die straffe, harte Gestalt, die typisch ist für jede bedrohliche Organisation, gibt es nicht mehr; an ihre Stelle ist eine lockere, ungenauere Konfiguration getreten. Das Individuum beginnt, sein Wahrnehmungsfeld immer eingehender zu erforschen. Es entdeckt falsche Verallgemeinerungen, aber seine Selbst-Struktur ist jetzt soweit entspannt, daß es die komplexen und widersprüchlichen Erfahrungen, auf denen sie basieren, betrachten kann. Es entdeckt Erfahrungen, derer es sich nie bewußt war, die in tiefem Widerspruch zu der Wahrnehmung stehen, die es von sich gehabt hat, und das ist in der Tat bedrohlich. Es zieht sich vorübergehend auf die frühere, bequeme Gestalt zurück, aber dann beginnt es langsam und vorsichtig, diese widersprüchliche Erfahrung in eine neue und revidierte Struktur aufzunehmen. Im wesentlichen ist dies ein Prozeß der Desorganisation und der Reorganisation [...]. (Rogers 1994a [1951]: 183)

Geht der Reorganisation eine Desorganisation voraus, müssen die durch sie hervorgerufenen Angstzustände in einem therapeutischen Klima aufgefangen werden, das durch Vertrauen und Sicherheit geprägt ist. Eine Desorganisation entsteht nach Rogers in dem Moment, wo in der erlebniszentrierten Arbeit ein dem Selbstkonzept inkompatibler Erfahrungsaspekt sehr abrupt oder sehr offensichtlich ins Bewußtsein tritt, so daß die vorhandene Inkongruenz nicht mehr – bzw. nicht schnell genug – verleugnet werden kann und die Abwehrformation versagt:

1. Wenn bei einem Individuum ein hohes Ausmaß an Inkongruenz von Selbst und Erfahrung vorliegt, und wenn eine bestimmte Erfahrung, die diese Inkongruenz beinhaltet, plötzlich oder sehr deutlich in Erscheinung tritt, dann ist der Abwehrprozeß des Organismus nicht in der Lage, erfolgreich zu operieren.
2. In der Folge wird Angst erlebt und die Inkongruenz unterschwellig wahrgenommen. Das Ausmaß der Angst ist abhängig vom Ausmaß der Bedrohung der Selbststruktur.
3. Bleibt der Abwehrprozeß erfolglos, dann wird die Erfahrung korrekt im Gewahrsein symbolisiert, und die Gestalt der Selbststruktur zerbricht an dieser gewahr gewordenen Erfahrung von Inkongruenz. Hieraus resultiert ein Zustand der [für eine neue Konfiguration des Selbsts zunächst notwendigen] Desorganisation. (Rogers 1987 [1959]: 54)

Je größer der Anteil der Körper- und Sinneserfahrung, der durch vermehrte Selbstakzeptanz und Erfahrungsoffenheit korrekt im Bewußtsein repräsentiert wird, desto geringer ist die Gefahr der Bedrohung durch neuartige und mit dem Selbstbild unvereinbare Erfahrungen. In der Folge führt dies zu einer Verringerung der Vulnerabilität wie auch der Abwehr- und Verteidigungshaltung<sup>152</sup>. Der Klient wirkt psychisch ausgeglichener, ist realistischer, objektiver und extentionaler in seiner Wahrnehmung, verfügt über mehr Selbstvertrauen und Eigenverantwortung und verhält sich kreativer und flexibler gegenüber neuen Situationen und Problemen (Rogers 1987 [1959]: 44f.). Das Verhalten des Klienten wirkt ausgewogener und reifer, da es in einem weit höheren Maße als zuvor der eigenen bewußt wahrgenommenen Kontrolle unter-

---

<sup>152</sup> Mit der Verringerung der Abwehr verringert sich auch etwaige Aggression, denn – so Rogers – „[w]enn kein Bedürfnis zur Verteidigung mehr vorliegt, gibt es auch kein Bedürfnis mehr anzugreifen“ (Rogers 1994a [1951]: 448).

liegt (s. Zitat 1), die wiederum auf das Erkennen der eigenen Wahloptionen zurückzuführen ist (s. Zitat 2):

Zitat 1: Die Veränderungen im Verhalten entsprechen den Veränderungen in der Organisation des Selbst, und diese Verhaltens-Veränderung ist erstaunlicherweise weder so schmerzlich noch so schwierig wie die Veränderung in der Selbst-Struktur. Das Verhalten stimmt weiterhin mit dem Konzept vom Selbst überein und ändert sich, wenn dieses sich ändert. Jegliches Verhalten, das früher außer Kontrolle schien, wird jetzt als Teil des Selbst erfahren und innerhalb der Grenzen der bewußten Kontrolle. Im allgemeinen ist das Verhalten angepaßter und sozial zuverlässiger, weil die Hypothesen, auf denen es basiert, realistischer sind. So bewirkt die Therapie eine Veränderung der Persönlichkeits-Organisation und -Struktur und eine Veränderung des Verhaltens, und beide Veränderungen sind relativ beständig. (Rogers 1994a [1951]: 185)

Zitat 2: Nach der Therapie verstärkt sich das Gefühl des Klienten, sich unter Kontrolle zu haben, er fühlt sich mehr imstande, mit dem Leben zurechtzukommen [...] [da] mehr einschlägige Erfahrung im Bewußtsein gegenwärtig und damit Gegenstand von rationalem Wählen [ist]. (ebd.: 457)

### 5.2.3 Vertrauens- und Beziehungsaufbau als Ergebnis der humanistischen pädagogischen Haltung

Hinweise auf einen erfolgreichen Vertrauens- und Beziehungsaufbau (vgl. Zitat 1 und 2) finden sich in den Interviews zuhauf, nämlich immer dort, wo Klienten sich öffnen und über ihre persönlichen Probleme und Nöte zu sprechen bereit sind (vgl. Zitat 3 bis 6), oder aber wo jene ihr tiefes Gefühl der Geborgenheit zum Ausdruck bringen (vgl. Zitat 7 und 8):

- Zitat 1: „Trotzdem war das aber so, daß die ganz gerne hergekommen sind [...], ja es gab richtig so 'n Vertrauensverhältnis“ (D:144-146; bezogen auf die Zwillinge Peter und Paul).
- Zitat 2: „Das sind dann eben solche Momente, wo ich sage, ja das ist aufgegangen, er hat in dir eine Bezugsperson, 'ne Vertrauensperson gesehen und ist auch gern bereit, sich mal 'n Rat zu holen, sich in der neuen Situation anzuvertrauen“ (E:969-972; bezogen auf den Klienten Christian).
- Zitat 3: „Aber als wir erst mal 'ne Beziehung hatten, war's trotzdem \*Peter\*, der – als er sich entschieden hatte, Vertrauen zu haben – der dann doch mehr gesagt hat [...]. Der war dann der erste, der sich getraut hat, auch kritische Sachen zu sagen“ (D:170-175).
- Zitat 4: „das fand ich natürlich auch irgendwo toll, daß er sich dann in der Gruppe so öffnet. [...] er muß wahrscheinlich so viel Vertrauen gehabt haben, daß er das eben auch verbalisiert hat“ (E:434-438)
- Zitat 5: „wirklich Stück für Stück konnte man, konnte ich, gestern sehen, wie sich da einer öffnet, wie sich da einer offenbart“ (E:204-206)
- Zitat 6: „Später dann in der Phase der Vertrautheit gibt's natürlich diese Gefühlsregung, indem sie sagen: ‚Na eigentlich hatte ich 'n paar Sekunden lang Mitleid, aber ich konnte es mir nicht erlauben, irgendwo mit der Gruppe darüber zu diskutieren und so, weil da zählt Stärke.‘ Also ich denk' mal, auch wenn solche Äußerungen gemacht werden, ist das schon 'n großer Vertrauensbeweis“ (E:315-320).
- Zitat 7: „er hat uns mal gesagt, \*Einstieg\* [veränderter Name des Trägers] und seine Mutter wären die einzigen, denen er vertrauen würde. Und das fand ich schon 'n' Hammer“ (H:563-565; bezogen auf den Klienten Salih).
- Zitat 8: „was er zum Schluß [...] gesagt hat, ist, daß er das erste Mal das Gefühl hatte, da sind Menschen, die ihm wirklich helfen, die ihn ernst nehmen, so wie er ist“ (H:339-343; bezogen auf den Klienten Jochen)

Daß es mit aktiver, intensiver Zuwendung, die von einer humanistischen Haltung durchdrungen ist, in vielen Fällen gelingt, das für die gemeinsame Arbeit nötige Vertrauen zu schaffen, wurde bereits im Kapitel 4.2.3.2 aufgezeigt. Hier soll lediglich der Frage nachgegangen werden, *wieso* die gelebte humanistische Haltung hinsichtlich des Vertrauens- und Beziehungs-

aufbaus so effektiv ist (wobei wir von der „Was“- oder „Wie“-Ebene auf die „Warum“-Ebene wechseln). Einen entscheidenden Erklärungsansatz liefert die Deprivationshypothese. Aus den Narrationen der Pädagogen geht deutlich hervor, wie sehr doch das persönliche Leid der Klienten maßgeblich durch den Entzug von Liebe und Geborgenheit verursacht wird, also durch emotionale Vernachlässigung, Desinteresse, Ablehnung oder im schlimmsten Fall Mißhandlung. Diese gravierenden Formen der Deprivation lassen erahnen, daß viele der Klienten im STK eine intakte oder befriedigende menschliche Beziehung noch nie erlebt haben. Dieser Umstand erklärt, warum diese Menschen ein ernstgemeintes Beziehungsangebot dankbar aufgreifen und förmlich danach gieren, ein wenig Zuspruch und Zuwendung zu erhalten – vergleichbar quasi einem ausgedörrten Schwamm, der begierig das ihm dargebotene Lebenswasser in sich aufsaugt. Rauchfleisch (2002: 137) spricht in diesem Zusammenhang von einem „unstillbaren Hunger nach Zuwendung und Bestätigung“, da sich „im Laufe der Zeit ungeheure Wünsche und Ansprüche angestaut“ hätten, die nach Befriedigung drängen<sup>153</sup>.

Vielleicht ist die Entstehung einer Vertrauensgrundlage aber auch ein ganz natürlicher Prozeß, der sich im Laufe der Zeit automatisch abzeichnet und solange gewährleistet bleibt, wie der Pädagoge sich keine „groben Schnitzer“ leistet, die die Beziehungsebene ernsthaft gefährden. Demnach würde sich, gemäß der Vorstellung von Herrn E, die Vertrauensbildung in einer fortgeschrittenen Phase des Gruppenprozesses fast wie von selbst ereignen, so z.B. während der dritten Phase im fünfstufigen Phasenverlaufmodell von Bernstein und Lowy (1971 [1965])<sup>154</sup> (E:376-380). Da jedoch Vertrauensbildung in der Arbeit mit delinquenten wie dissozialen Jugendlichen mehr einer Voraussetzung gleichkommt – um anfängliche Skepsis und Mißtrauen überwinden und überhaupt gemeinsam arbeiten zu können – und daher am Anfang der Maßnahme stehen sollte, bedarf es eben der gezielten Bereitstellung von Beziehungsangeboten durch die Pädagogen.

#### **5.2.4 Die Chancen auf eine Sozial- oder Legalbewährung durch den humanistischen Ansatz**

Im weiteren Verlauf des Kapitels soll nun der Frage nachgegangen werden, unter welchen Prämissen angenommen werden kann, daß der von den Pädagogen ausgehende humanistische

---

<sup>153</sup> Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß gerade bei stark frühgestörten Menschen, bei denen aufgrund der narzißtischen Fehlentwicklung – im Zusammenhang mit traumatischen Kindheitserfahrungen, einer gescheiterten Autonomieentwicklung und mangelhaft ausgebildeten Ich-Grenzen – eine hochambivalente Bindungsstörung vorliegt, die einen Beziehungsaufbau zuweilen unmöglich macht, da dem Verlangen nach Anerkennung und Bestätigung eine tiefgreifende Angst vor Intimität und Bindung entgegensteht (Sehnsucht-Angst-Dilemma), wobei die entstehende Nähe als starke Verunsicherung empfunden wird. Diese Gefahr relativiert sich jedoch ein wenig in Anbetracht der Tatsache, daß ein humanistisch arbeitender Pädagoge sich mit seinem Beziehungsangebot nicht aufdrängen wird, sondern den Klienten eher „kommen“ läßt und ihm nicht mehr zumutet, als dieser bereit ist zu verkraften. Ob letztlich das Beziehungsangebot angenommen wird, ist aber vom Ausmaß der Selbstwertstörung und dem ihr zugrundeliegenden psychischen Strukturniveau abhängig.

<sup>154</sup> Herr E (376-380) liest folgende 5 modellhafte Gruppenarbeitsphasen von einem Skript ab, die sich auf das genannte Phasenverlaufmodell beziehen: Phase 1: Voranschluß und Orientierung; Phase 2: Machtkampf und Kontrolle; Phase 3: Vertrautheit und Intimität; Phase 4: Differenzierung und Abschluß; Phase 5: Trennung und Ablösung. Allerdings bezieht sich hier die Vertrauensbildung (Phase 3) auf die Gesamtheit der Gruppe bzw. deren Mitglieder untereinander und nicht ausschließlich auf die Beziehung zwischen den Klienten und ihren Pädagogen.

Ansatz auch das übergreifende Ziel der Sozial- und Legalbewährung nach sich zieht oder zumindest begünstigt – eine Zielsetzung schließlich, die von allen Pädagogen angestrebt wird (wenn auch von einigen weniger direkt) und an der sich der Erfolg der Arbeit im STK letztlich auch messen lassen muß. Zunächst einmal sei angemerkt, daß schon viel erreicht werden kann, wenn im Zuge einer person- oder erlebniszentrierten Arbeit es tatsächlich zu gefühls- und einstellungsbezogenen Explorationen oder auch zur Introspektion des Klienten kommt. Im Kapitel 4.2.1.1 wurde bereits aufgezeigt, wie die Pädagogen durch ihre explorative und aufarbeitende Vorgehensweise Problembewußtsein, Einsicht und eine nachhaltige Veränderung auf der Verhaltensebene bei den Klienten anstreben. Ein Jugendlicher, der ernsthaft bereit ist, über sich nachzudenken und sich selbst exploriert – indem er sich Fragen beantwortet wie „Was habe ich da gefühlt, vor, während, nach der Straftat? Warum hab’ ich gerade so gehandelt?“ (E:323f.) oder „Warum bin ich aggressiv geworden?“ (E:72f.) oder „Warum ist meine Position, warum ist meine Haltung zu dieser Problematik oder zu demjenigen so negativ eingestellt?“ (E:364f.) –, hat recht gute Aussichten, zu erkennen, wie sehr er selbst Anteil an der Entstehung von Konflikten und Gewalt hat. Und indem er lernt, seine Projektionen und Zuschreibungen in künftigen Konfliktsituationen zu hinterfragen und den jeweiligen Konflikt neu zu bewerten<sup>155</sup>, wächst seine Chance auf Sozialbewährung bzw. die Möglichkeit, ein adäquateres Sozial- und Problemlösungsverhalten zu entwickeln. Die durch Selbstreflexion vermehrte Zeit zwischen Stimulus und Response, also die Pause des Nachdenkens, tut ihr übriges, da die Situation des Konflikts nicht noch weiter aufgeheizt und so einer möglichen Eskalation vorgebeugt wird. Im Idealfall ergäbe sich folgende Abfolge von Teilschritten: Konflikt → Introspektion → eigene Attributionen überdenken → Neubewertung des Konflikts → Affektverringern → sozial angemessenes Verhalten.

Gelingt dem Klienten darüber hinaus die Exploration eigener Wünsche und Ziele, kann dies eventuell mit einem neuen Lebensentwurf verbunden sein, der ihn sicher aus der Delinquenz herausführt, wie im Falle des Klienten Arne (G:454-498), der aus der Hooligan-Szene aussteigt, um den mit einer verantwortungsvollen Vaterschaft verbundenen nötigen Lebenswandel einzuleiten. Aus lern- und verhaltenstheoretischer Sicht wäre in diesem Fall also die Stimuluskontrolle (bzw. Stimulusvermeidung), nämlich die Abwendung vom delinquenten Milieu, das für eine Legalbewährung chancenreiche Ergebnis der Exploration.

Explorative Arbeit und die mit ihr verbundene Selbstwerdung machen im Hinblick auf Legalbewährung generell dort Sinn, wo Anpassungszwänge für Delinquenz ursächlich sind, von denen sich zu befreien das Ziel ist; so z.B. bei der Zugehörigkeit zu delinquenten Gruppen, die oft mit einem Verlust der freiheitlichen, selbstbestimmten Entscheidungsgewalt des einzelnen einhergeht und bei der delinquente Handlungen begangen werden, um sich in der Gruppe Anerkennung zu verschaffen oder einfach, weil diese von der Gruppe eingefordert werden. Der durch die Exploration hervorgerufene Selbstaktualisierungsprozeß, bei dem die Fremdbestimmtheit erkannt und überwunden und der Organismus zum Regulator der inneren Bewer-

---

<sup>155</sup> wodurch das eigene Verhalten steuerbarer, kontrollierter und von einem Gefühl eigener Verantwortlichkeit durchdrungen wird

tungsinstanz (s. Zitat unten) und des äußeren Verhaltens wird, führt in der Konsequenz zu einer gesunden Skepsis gegenüber Handlungen, die nicht von eigenen Wünschen und Neigungen getragen sind – was einen großen Teil delinquenter Handlungen ausmachen dürfte –, und im besten Falle zu einem Aufkündigen der Zugehörigkeit zur jeweiligen delinquenten Gruppe oder Klicke<sup>156</sup>, wodurch die Chance auf Legalbewährung am größten ausfällt. Das hierfür nötige, nach humanistisch-anthropologischer Lehrmeinung angenommene originäre Streben nach Unabhängigkeit von äußerer Kontrolle wie den aus dieser Kraft resultierenden Aufbau einer organismischen inneren Bewertungsinstanz schildert Rogers wie folgt:

Eine andere Richtung, die in diesem personalen Entwicklungsprozeß sichtbar wird, bezieht sich auf die Quelle, die Instanz der Entscheidungen, Entschlüsse oder Werturteile. Der Klient gewinnt zunehmend das Gefühl, daß diese Bewertungsinstanz in ihm selber liegt. Immer weniger richtet er sich nach den anderen, nach ihrer Zustimmung oder Mißbilligung, ihren Normen, wie er leben, welche Wahlen und Entscheidungen er treffen sollte. Er erkennt, daß es bei ihm liegt, zu wählen; daß die entscheidende Frage lautet: »Lebe ich so, daß ich innerlich zufrieden bin, so daß wirklich *ich* es bin, der sich darin äußert?« Das scheint mir die wichtigste Frage, die sich der schöpferische Einzelne stellt. (Rogers 1994b [1961]: 125)

Ähnlich verhält es sich bei den Migrantenklienten Toros und Salih, auch hier kann der Explorationsprozeß (und die damit verbundene Selbstaktualisierung) Delinquenz überwinden helfen, wenn bestimmte handlungsleitende kulturelle Normen allochthoner Herkunft, die für gewaltbereites Handeln verantwortlich sind, neu überdacht und als nicht im Einklang mit den eigenen existentiellen Bedürfnissen, Wünschen und persönlichen Zielen, die dem wahren Selbst (Rogers, Winnicott) entsprechen, erkannt werden. Auf diese Weise könnte der Armenier Toros seine „Auge um Auge, Zahn um Zahn“-Mentalität (G:334) überwinden, und auch der Kosovare Salih, der nie gelernt hat, bei einer drohenden Gefahr zu flüchten, „weil das ganz schlimm für ihn gewesen wär’, wenn sein Vater [dies] rausbekommen hätte“ (H:651f.), würde sich vielleicht von dem strengen Ich-Ideal der überaus mächtigen Vaterfigur trennen können und so flexibler wie auch sozialadäquater mit Konfliktsituationen umgehen lernen. Ein Verzicht auf Gewalt, ein Sich-Abwenden bei Gefahr oder ein Nachgeben bei Konflikten bräuchte dann nicht mehr mit Feigheit und Ehrverlust in Verbindung gebracht werden. Wenn beim Abschütteln der auferlegten fremden Werthaltungen (im Selbstaktualisierungsprozeß) die Bedeutung des Ehrbegriffes (insbesondere für Jugendliche aus dem osteuropäischen und arabischen Raum) relativiert wird, sinkt folgerichtig auch die Notwendigkeit zur „Verteidigung“ der eigenen Ehre – eine häufige Ursache von Gewalt (vgl. F:453-456) oder konfliktreichen Auseinandersetzungen –, so daß man der Sozial- oder Legalbewährung wieder ein Stück näher gekommen wäre.

Für den Fall, daß Delinquenz als ein reaktives Phänomen begriffen werden kann, das infolge eines überbehütenden, stark kontrollierenden Erziehverhaltens (also infolge einer unterbundenen Autonomieentwicklung) auftritt, ist davon auszugehen, daß die mit der Exploration verbundene Selbstaktualisierung delinquentes Verhalten – ein Verhalten, das den verzweifelten

---

<sup>156</sup> Ein explorativer Prozeß diesbezüglich mag im Ansatz bei Achim erkennbar sein, wenn dieser, der sich immer wieder zu delinquenten Handlungen verleiten läßt, bezogen auf seine ominösen Freunde zaghaft wahrzunehmen beginnt: „Mein Gott, der tut mir nicht besonders gut!“ (E:718f.) und die nötige Einsicht, nicht mehr bei allem mitzumachen „so langsam wächst“ (E:691).

Wunsch nach Abgrenzung und Autonomie „signalisiert“ (G:317) – spätestens dann überflüssig macht, wenn der Aktualisierungsprozeß zu mehr Selbstbehauptung gegenüber den eigenen Eltern und infolgedessen zu einem größeren persönlichen Freiraum führt. Sowohl Toros, der sich von seinen überbehütenden Eltern „’n Stück weit loslösen wollte“ (G:316) und dies „über die Straftaten gemacht“ (G:316f.) hat, als auch Katja, deren Eltern „überfürsorglich sind, [...] ihr nichts zutrauen und [sie] ganz doll kontrollieren“ (D:433f.), werden erst von ihrer Delinquenz ablassen können, wenn sie durch Introspektion und Selbstaktualisierung sich ihrer eigenen Interessen bewußt werden („was will ich eigentlich“ D:436), diese artikulieren lernen und sich ihren Eltern gegenüber besser zu behaupten verstehen.

Exploration und Introspektion sind auch ein wirksamer Gegenpol zu einem durch mangelnde Selbstwahrnehmung bedingten stark externalisierten Verhalten. Letzteres beschreibt und deutet Herr E seinem Klienten im Zwiegespräch wie folgt: „[du] hast wahrscheinlich selber zu wenig Empfindung, kannst selber mit deiner Körperlichkeit nicht richtig mehr umgehen, weil du irgendwann dir mal gesagt hast, du darfst keinen Schmerz mehr empfinden, du mußt hart sein, du darfst das nicht an dich rankommen lassen“ (E:579-583), wobei der verdrängte Schmerz auch die Fähigkeit zur Empathie verhindert: „Also wird sozusagen Schmerz weggedrückt, und in dem Moment ist ja auch nicht diese Empathie da, nachzuempfinden, wie könnte sich mein Opfer fühlen“ (E:583-585). Im Umkehrschluß kann nun angenommen werden, daß durch Exploration und Introspektion – als einem wirksamen Kontrapunkt zu externalisierenden Vorgängen – die mangelnde Empathiefähigkeit überwunden wird, denn wer sich seiner inneren Erlebniswelt gegenüber öffnet und dabei sein Wahrnehmungsspektrum erweitert, wird auch empfänglicher für die Empfindungen der mit ihm in Verbindung stehenden Mitmenschen. So steht auch hier die Exploration im Zeichen der Sozialbewährung, wenn sich, wie nachstehendes Zitat es nahelegt, aus der gestärkten Empathiefähigkeit ein sozial angemesseneres Verhalten schlußfolgern läßt: „Wenn das Individuum all seine Körper- und Sinnes-Erfahrungen wahr- und in ein konsistentes und integriertes System aufnimmt, dann hat es notwendigerweise mehr Verständnis für andere und verhält sich gegenüber anderen als Individuen akzeptierender“ (Rogers 1994a [1951]: 447).

Kommt es während der explorativen und introspektiven Arbeit durch die Erweiterung des Wahrnehmungsfeldes und die korrekte Symbolisierung von Erfahrung zu einer Reorganisation der Selbststruktur, bei der verdrängte, abgespaltene Persönlichkeitsanteile integriert werden, dann reduziert sich auch die Intensität der projektiven Identifizierung und all die Formen von Problemverhalten und Delinquenz, die diesen Abwehrmechanismus zur Voraussetzung haben, da nun die Selbstanteile nicht mehr verleugnet und auf projektivem Wege abgespaltet werden müssen.

Wenn nun die durch Exploration erzielten positiven Effekte bezüglich der Sozialbewährung auch auf die Vertrauen und Sicherheit stiftende Beachtung der Basisvariablen (als der entscheidenden Grundlage für einen Beziehungsaufbau) zurückgeführt werden können, dann ließe sich hier bereits feststellen, daß der von den Pädagogen gelebten humanistischen Begegnungshaltung eine tragende Rolle beim Aufbau von Sozial- respektive Legalbewährung zukommt.



Weiterhin kann festgestellt werden, daß die von den Pädagogen ausgehende humanistische Begegnungshaltung sowie jegliche Form der Zuwendung, die von dieser Haltung durchdrungen ist, sich immer dann günstig auf die angestrebte Legalbewährung auswirken, wenn die Jugendlichen mit ihrer Delinquenz auf sich aufmerksam machen wollen und gleichzeitig einfordern, daß Erwachsene sich mit ihnen auseinandersetzen, wenn also delinquente Handlungen in ihrer tieferen Bedeutung einen unbeholfenen verzweifelten Schrei nach Zuwendung symbolisieren. Ausschlaggebend für ein solches „Alarmglockensyndrom“ (A:107) ist oft eine deutliche Deprivation in Form von Desinteresse und Vernachlässigung durch die primären Bezugspersonen, wie dies von Herrn A im Falle Heiko anschaulich illustriert wird:

beide [Eltern] sind ganz stark an ihrer eigenen Karriere interessiert gewesen und haben vergessen, daß sie noch 'n Sohn hatten. Und der mir dann in einem ersten, zweiten, dritten Anamnesegespräch sagte: „Ja wissen Sie Herr \*A\*, ich habe angefangen zu klauen, da hat mich keiner bemerkt. So. Dann hab' ich angefangen, Haschisch zu rauchen, auch das hat keiner gemerkt. Aber dann, als ich die Frau vergewaltigt habe, dann haben sie mich wahrgenommen, und jetzt bin ich bei Ihnen.“ Also dieses Alarmglockensyndrom, also zu zeigen: „Ich bin da, bitte schenkt mir Aufmerksamkeit und kümmert euch auch um mich und nicht nur um eure Karriere.“ (A:99-109)

Auch von Herrn E erfahren wir, „daß Grenzen im Alltag prinzipiell überschritten werden, weil [...] kein Vertrauen zu Erwachsenen da ist, weil sie [die Jugendlichen] sowieso spüren, die [Erwachsenen] machen ihr Ding, uns[~ereins] interessiert die überhaupt nicht“ (E:538-541). Weitere Beispiele für eine reaktiv einsetzende Delinquenz infolge erlittener Deprivation finden wir bei Lars, der durch die klar formulierte Ablehnung seines Vaters „ich will dich nicht mehr“ (G:251-253) „ganz massiv straffällig“ (G:254f.) wurde, bei Steffi, die nach der Trennung ihrer Eltern in einer delinquenten Peer nach Zuwendung und Anerkennung sucht<sup>157</sup>, da die Sicherheit und Orientierung stiftende Unterstützung seitens der Eltern „offensichtlich weggebrochen war“ (B:117f.), und schließlich bei den Zwillingen Peter und Paul, deren gewohnheitsmäßiges Stehlen auf das Desinteresse und die gravierende emotionale Vernachlässigung der Mutter zurückzuführen sind und im Sinne Winnicotts als Objektsuche verstanden werden können: „Das Kind, das einen Gegenstand stiehlt, sucht nicht nach diesem gestohlenen Gegenstand, sondern nach der Mutter, auf die es einen Anspruch hat“ (Winnicott 1996g [1975]: 164).

Wenn also delinquentes Verhalten in einem reaktiven Sinne verstanden werden kann und der tiefe Wunsch nach Zuwendung eingelöst wird, nämlich durch den Vorgang des einführenden Verstehens in Verbindung mit einer tiefen, aufrichtigen Anteilnahme bzw. „durch zuhören und nachfragen“ (D:375f.) als auch durch ein positives Zugewandtsein im Sinne einer nicht an Bedingungen gebundenen Wertschätzung der Person – eine in der Gesamtheit stabilisierende sozial-emotionale Versorgungsleistung –, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, daß sich das reaktive Verhalten der Delinquenz erübrigt oder aber zumindest abschwächt. In diesem Sinne können auch die Äußerungen von Herrn A nachvollzogen werden, für den „die persönliche

---

<sup>157</sup> Ähnlich auch bei der Klientin Manuela von Frau H: „der Vater trennte sich von dieser Familie, da war dieses Mädchen vierzehn. Zeitgleich begann übrigens ihre Strafauffälligkeit, nachdem der Vater ging“ (H:131-133), wobei in diesem etwas anders gelagerten Fall die ausbleibende Bewältigung eines massiven Schuldgefühls (H:151f.) mitausschlaggebend für Manuelas einsetzende Delinquenz gewesen sein dürfte.

Bindung an den Bewährungshelfer ein ganz ganz wichtiges [...] stabilisierendes Element“ (A:383-385) ist, das seiner Meinung nach auch zur Delinquenzreduktion führt:

in dem Moment, wo ein wirklich intensiver Kontakt zum Bewährungshelfer da ist [...], erfolgt 'ne Stabilisierung über die persönliche Beziehung und damit 'ne Abnahme der Delikte. Weil sie es einfach nicht nötig haben, sich so zu äußern, sondern wissen, daß sie mit ihrem Problem, was sie haben, direkt zu jemand' gehen können, der ihnen da auch weiterhilft. (A:410-417)

Allerdings muß hier einschränkend festgestellt werden – und dies ist allemal ein Wermutstropfen –, daß eine kompensative emotionale Versorgungsleistung durch die Arbeit der Pädagogen das Verlusttrauma der Ablehnung und Vernachlässigung zwar aufgefangen kann, Zuwendung und Versorgung aber immer nur stellvertretend, d.h. ersatzweise, erfolgen und nicht zu einer Aufhebung der anderenorts tatsächlich vorhandenen und weiterhin anhaltenden Deprivation führen. Reaktive Delinquenz wird sich nur dann abschwächen, wenn die Klienten von der ihnen dargebotenen neuen Beziehungserfahrung auch tatsächlich profitieren können, indem ihr Hunger nach Zuwendung gestillt und die Versorgungslücke geschlossen wird; also nur insoweit wie letzteres (das Bedürfnis nach Zuwendung) nicht an ein entsprechendes Engagement der primären Bezugspersonen (wie der Eltern) gebunden bleibt und die Fürsorge der Pädagogen als eine ausreichende Kompensation für den erlittenen Verlust empfunden wird.

Auch sei an dieser Stelle auf Winnicott verwiesen, der im Aspekt der Fürsorge und der mit ihr einhergehenden korrigierenden Beziehungserfahrung eine geeignete Möglichkeit sah, der antisozialen Tendenz (als einem aus der Deprivation resultierendem Phänomen) wirkungsvoll zu begegnen. Eine verlässliche bewahrende Umwelt, deren Aufgabe es ist, die Aggression und Destruktion des Klienten zu überleben, ermögliche diesem die eigenen Triebe zu spüren, zu integrieren und über einen Beitrag an die „Umweltmutter“ (also die Gesellschaft, die durch den Pädagogen vertreten wird) die destruktive Bürde primitiver, diffuser angstbesetzter Schuldgefühle umzuwandeln in eine konstruktiv geartete Fähigkeit zur Besorgnis, die einen wesentlichen Schritt hin zur Ausbildung eines Gewissens darstellt; ein im Hinblick auf Legalbewährung wiederum unverzichtbarer Schritt.

Die das fragile Selbst des Klienten stabilisierende Wirkung, die von einer positiven Beziehungserfahrung in Verbindung mit einer gelebten humanistischen Haltung ausgeht, kann verschiedentlich erklärt werden, so z.B. durch die Modellvorstellung von der Übernahme der akzeptierenden Haltung des Pädagogen (siehe nähere Ausführungen dazu auf S. 131, Kap. 5.2.2.4) oder aber durch die bedeutende Funktion, die der Empathie bzw. der empathischen Haltung des einführenden Verstehens für das gestörte Selbst des Klienten zukommt. Letzteres soll durch selbstpsychologische Betrachtungen vertieft werden. Einige Vertreter der Selbstpsychologie sehen in der Empathie einen Wirkfaktor sui generis und betonen, so Mertens (1998: 58), „die therapeutisch heilende und mutative Wirkung einer präzisen, kontinuierlichen und tiefgreifenden Einfühlung“. Nach Kohut<sup>158</sup> ermöglicht die gelebte empathische Haltung des Therapeuten (oder Pädagogen) dem Klienten spezifische Übertragungsprozesse, soge-

---

<sup>158</sup> Kohuts Ansatz ist natürlich vor dem Hintergrund einer deutenden Vorgehensweise zu sehen, dennoch kann man, wie dies im folgenden geschehen soll, die Wirkung einer empathischen Haltung auch von Deutungen isoliert betrachten und so für nichtanalytische Arbeitsbereiche nutzen.

nannte Selbstobjektübertragungen, in denen frühe narzißtische Bedürfnisse, die durch eine anhaltende (frühkindliche) Deprivation stets unbefriedigt blieben, in der aktuellen Beziehung wiederbelebt werden. Während Menschen mit einem gesunden stabilen Selbst die wichtige Erfahrung machen durften, daß auf ihre Kindheitsbedürfnisse nach billigendem und bestätigendem Spiegeln (mirroring) adäquat reagiert wurde und sie überdies Bezugspersonen hatten, mit deren Ruhe und Stärke sie in idealisierender Weise verschmelzen konnten, haben Klienten, die ein destabilisiertes, inkohärentes Selbst aufweisen, solche für eine stabile Selbstentwicklung nötigen Erfahrungen dauerhaft entbehrt, mit anderen Worten, es gab keine einfühlsamen Menschen in ihrem Umfeld, die sich zur Regulation und Konsolidierung ihres Selbst(wert)gefühls auf spiegelnde oder idealisierende Weise verwenden ließen (sog. Selbstobjekte<sup>159</sup>). Genau hierin aber kann die Funktion des einfühlsamen Pädagogen gesehen werden. Im therapeutischen Kontext werden als Selbstobjekte all die Personen bezeichnet, die von selbstgestörten Menschen benötigt werden, um spezifische Funktionen ihres Selbst zu übernehmen (Goldberg 1996: 257 in bezug auf Kohut 1979 [1977]), weil sie (die selbstgestörten Menschen) „einen Teil ihres eigenen Selbst vermissen und deshalb ständig andere benötigen, um ihr Selbstwertgefühl zu stützen“ (ebd.). Indem sich der Pädagoge als Selbstobjekt – quasi als eine dem Klienten eigene exterritoriale Selbstprovinz – zur Verfügung stellt, hilft er diesem, die fehlenden Anteile seiner defizienten Selbststruktur zu ersetzen, wodurch eine narzißtische Stabilisierung erreicht wird:

Wenn es dem Therapeuten [resp. Pädagogen] durch konstant empathische, auf den Patienten [bzw. Klienten] gerichtete Aufmerksamkeit gelingt, diesen zu verstehen, dann kommt er für den Patienten [oder Klienten] als Selbstobjekt in Frage. Eine auf diese Weise gefestigte Verbindung hilft dem Patienten [bzw. Klienten] dabei, seinen Selbstdefekt zu reparieren, was gewöhnlich zu einer Verminderung und/oder zu einem Verschwinden der Symptomatik des gestörten Selbst führt. (Goldberg 1996: 261)

Die durch die selbstobjekthaften Übertragungen hervorgerufene Entstehung eines kohärenteren Selbst und die mit ihr verbundene Symptomreduktion (die auch Delinquenzreduktion impliziert) wird maßgeblich durch die überaus wichtige Erfahrung begünstigt, daß der für viele Störungen zentrale Grundkonflikt, der im Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit einerseits und im Wunsch nach Separation und Autonomie andererseits besteht, durch die stabilisierende und integrierende Funktion des Selbstobjektes überwunden wird, daß also Individuation und Geborgenheit als miteinander vereinbar erlebt werden. Auf diese Weise ist erklärbar, wie zunächst verschlossene, den Kontakt vermeidende Klienten (wie Katja von Frau D) allmählich ihre Schutz- und Abwehrhaltungen überwinden, sich öffnen und Nähe zuzulassen bereit sind und so ein basales Beziehungsinteresse entwickeln. Für Katja, deren geschädigtes Selbst (und ihre hiermit verbundene symptomatische Delinquenz) aller Wahrscheinlichkeit nach die Folge einer gescheiterten Individuation ist, bei der das „Kindheitsbedürfnis nach der Herstellung eines autonomen Selbst durch die zudringliche Einmischung des elterlichen Selbstobjekts

---

<sup>159</sup> „Es gibt zwei Arten von Selbstobjekten: diejenigen, die auf das dem Kinde angeborene Gefühl von Lebenskraft, Größe und Vollkommenheit reagieren und es bestätigen; und diejenigen, zu denen das Kind aufblicken und mit deren vorgestellter Ruhe, Unfehlbarkeit und Allmacht es verschmelzen kann. Die erste Art wird als spiegelndes Selbstobjekt bezeichnet, die zweite als idealisierte Elternimago.“ (Kohut/Wolf 1990: 668)

durchkreuzt wurde“<sup>160</sup> (Kohut/Wolf 1990: 670) – wir erinnern uns, Katja hat Eltern, die „überfürsorglich sind, [...] ihr nichts zutrauen und [sie] ganz doll kontrollieren“ (D:433f.) –, liegt das therapeutische Agens in der für sie ungewohnten Erfahrung, im Umgang mit ihrer Pädagogin Frau D dem Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit nachgehen zu können, ohne dafür eine bevormundende Kontrolle oder einen Verlust an Autonomie in Kauf zu nehmen, und anders herum, keine Zurechtweisung, Ablehnung oder Vergeltung auf erste individuierende Schritte zu erfahren, sondern im Gegenteil, die dafür nötige Aufforderung und Unterstützung zu erhalten („wir haben darauf geachtet, [...] daß sie immer ihre Meinung äußert“ D:384f.) – eine korrigierende Beziehungserfahrung<sup>161</sup> also, die nur möglich ist, wenn das Selbstobjekt eigene narzißtische Interessen zurückstellt und sich in konstruktiver stützender Hinsicht verwenden<sup>162</sup> läßt. Dies dürfte dann auch die eigentliche und tiefere Bedeutung dessen sein, was Frau D meint, wenn sie äußert, „wir haben den Rahmen für die Veränderung geboten“<sup>163</sup> (D:373). Die extremen Ausprägungen des Kontinuums der persönlichen Veränderung bei Katja von mißtrauisch abweisend bis vertrauensvoll aufgeschlossen skizziert Frau D wie folgt:

Die war am Anfang immer so mürrisch und so, erst mal immer so: „Komm mir nicht zu nah, komm mir bloß nicht zu nah“, so, und das sollte sich 'n bißchen verändern und auflockern, und das hat es auch gemacht. Also so, daß sie mehr zeigt, und daß sie das auch mehr annehmen kann, gemocht zu werden. Das war ihr am Anfang – glaube ich – ganz suspekt, also die mit ihrer Vorgeschichte, die so viel dafür getan hat, nicht gemocht zu werden, auch vom äußeren her so. Die hat sich doch viel geändert und wurde dann viel weicher und viel ..., ja, na konnte deutlicher zeigen, daß sie was braucht und daß noch was anderes werden soll. Das ging bei ihr soweit, daß sie auch angefangen hat, dann ganz am Schluß darüber zu sprechen, daß sie nicht genau weiß, in wen sie

---

<sup>160</sup> Kohut sieht wiederum den Grund für diese Zudringlichkeit in einer pathologischen Selbstwertproblematik der unmittelbaren elterlichen Bezugsperson: „an eben dem Punkt, an dem das entstehende Selbst des Kindes die billigende Spiegelung seiner Unabhängigkeit erforderte, bestand das [elterliche] Selbstobjekt aufgrund seiner eigenen Unvollkommenheit und Fragmentierungsängste darauf, eine archaische Verschmelzung aufrechtzuerhalten“ (Kohut/Wolf 1990: 670).

<sup>161</sup> von Frau D folgendermaßen zum Ausdruck gebracht: „daß sie uns auch da als was ganz anderes gesehen hat, also als Erwachsene, die anderes sind als ihre Eltern und anders mit ihr umgehen“ (D:430f.)

<sup>162</sup> Zur grundsätzlichen Problematik im Umgang mit Verwendung im pädagogischen Setting ist folgendes festzustellen: Die selbstobjekthafte Verwendung darf nicht dazu führen, daß der Pädagoge zu permissiv wird oder beginnt, sich mit dem Leid des Klienten zu identifizieren, wodurch die an anderer Stelle beschriebene „Als-ob“-Position des einführenden Verstehens (S. 86, Kap. 4.2.3.2 und S. 155, Kap. 5.2.5.2.3) verloren ginge. Er selbst nähme sich so den nötigen Wind aus den Segeln, den er braucht, um seiner Arbeit und seinem Auftrag nachgehen zu können. Dort, wo die Objektverwendung dergestalt ist, daß sie die Umsetzung der für die Gruppenarbeit geplanten Arbeitsinhalte (und so das Ziel der Resozialisierung) gefährdet, können Selbstobjekt-Verwendungen nicht mehr im Sinne einer Halt gebenden, ich-stützenden Funktion gesehen werden und der Verwendung muß Einhalt geboten werden (im Unterschied übrigens zu einer selbstpsychologisch fundierten Behandlung, die grundsätzlich viel permissiver ausfallen darf). Die grundlegende Frage im Umgang mit Verwendung lautet im pädagogischen Setting wie folgt: Wieviel heilsame Objektverwendung (durch Selbstobjektübertragungsprozesse) dürfen Pädagogen tatsächlich zulassen, wo doch gleichzeitig die Notwendigkeit besteht, die Objektverwendung immer wieder zu begrenzen und auf das Realitätsprinzip zu bestehen (so z.B. durch Ermahnungen und Grenzen setzendes Vorgehen bei Regelverstößen). Darauf zu hoffen, daß aus Selbstobjektbeziehungen irgendwann Ganzobjektbeziehungen (auf objektalem Beziehungsniveau) werden, die idealiter keiner Objektverwendung mehr bedürfen, wäre für die pädagogische Arbeit im STK sicher zu optimistisch, da die für einen solchen Entwicklungsprozeß nötige Intensität der Behandlung (gemessen an Frequenz und Zeitdauer) – im Unterschied zu einer selbstpsychologisch fundierten Behandlung – nicht gegeben ist.

<sup>163</sup> Der gebotene „Rahmen für die Veränderung“ ermöglicht auch erste Anzeichen von Problembewußtsein und Veränderungsbereitschaft bei Katja, wenn diese zu der Erkenntnis gelangt: „Irgendwas muß ich ganz doll verändern. Also es gibt Situationen, da weiß ich nicht mehr, wie ich reagiere und was ich mache, und da gehe ich so über das Ziel eigentlich hinaus. Also da stimmt irgendwas mit mir nicht“ (D:366-369) und sie für sich entscheidet: „Ich muß was machen, es muß sich was verändern“ (D:372).

sich eigentlich verliebt, in Mädchen oder in Jungen und so, also sie sich getraut hat, über sich zu reden, also über die heiklen Sachen [...]. (D:417-429)

Wenn Abwehrhaltungen gänzlich aufgegeben werden können, weil keine Bedrohung mehr wahrgenommen wird, dann ist davon auszugehen, daß zahlreiche Dekompensationen, die eine Folge bedrohlicher Selbstzustände und archaischer Ängste sind<sup>164</sup>, hinfällig werden („Wenn der Klient kongruenter ist“, habe er nach Rogers (1991b [1980]: 216) auch „weniger zu verteidigen“). Sozial adäquateres Verhalten – frei von Dekompensation und Defensivität – geht wiederum mit der Reduktion von Problemverhalten und Delinquenz (Aspekt der Legalbewährung) einher und äußert sich in der Regel auch in einer verbesserten Beziehungsfähigkeit (Aspekt der Sozialbewährung).

In dem Maße wie in einer angstfreien, akzeptierenden Atmosphäre (bzw. in einer Sicherheit stiftenden Selbstobjekt-Beziehung) die rigide Abwehrformation und die (verzerrte) Wahrnehmung einer feindlich gestimmten Umwelt (letztere insbesondere bei der von Kohut definierten Form des „überlasteten Selbst“) überwunden werden, nimmt eine Entwicklung hin zu einem kohärenteren Selbst ihren Lauf, die sich auch mit Rogers – wie an anderer Stelle bereits geschehen – als Reorganisation der Selbststruktur beschreiben läßt:

Unter bestimmten Bedingungen, zu denen in erster Linie ein völliges Fehlen jedweder Bedrohung für die Selbst-Struktur gehört, können Erfahrungen, die nicht mit ihr übereinstimmen, wahrgenommen und überprüft und die Struktur des Selbst revidiert werden, um derartige Erfahrungen zu assimilieren und einzuschließen. (Rogers 1994a [1951]: 445, These XVII)

Da nun der Pädagoge (als ein Selbstobjekt des Klienten) über die gelebte Empathie die vorherrschenden Konflikte des Klienten wie dessen unerfüllte Wünsche und Sehnsüchte tiefgreifend versteht<sup>165</sup>, wird er das Potential aufbringen, auch den lärmenden narzißtischen Ansprüchen (Kohut/Wolf 1990: 679) des Klienten gelassener (evt. auch akzeptierender) gegenüberzutreten<sup>166</sup> – er wird nicht Gefahr laufen, seinen Klienten zu schelten oder zu verurteilen, wenn dieser übertrieben selbstbehauptend auftritt –, wodurch der Klient die Möglichkeit erhält, mit der Ruhe und Stärke seines Pädagogen in idealisierender Weise zu verschmelzen und sein gestörtes Selbst zu stabilisieren bzw. zu konsolidieren. Vielleicht war es ebendiese pädagogische Befähigung, die die anfänglich übertrieben zur Schau gestellte Selbstbehauptung der Klientin Helga allmählich verpuffen ließ, als ihr gewahr wurde, „sie braucht das gar nicht. Sie braucht hier nicht zu dominieren“ (G:807f.) und sie die Feststellung machen durfte: „Ich wer-

---

<sup>164</sup> Ein für dieses angstbesetzt dekompenstative Verhalten signifikantes Beispiel ist der Klient Andreas, der sich durch das Erlernen einer Kampfsportart vor weiteren Demütigungen schützen will: „Also im Grunde genommen war schon zu spüren, er will sich stark machen, aber nicht im positiven Sinne, sondern er will sich schützen. [...] der hat so oft erlebt, daß er wahrscheinlich angemacht wurde, daß er [...] Angriffspunkt war. Und er hat sich irgendwann [...] gesagt: 'Ich will nicht ständig hier der Angearschte sein, ich will mich jetzt verteidigen, und ich will auch stark sein, daß sie mit mir nicht machen können, was sie wollen'“ (E:547-558). Ähnliches gilt auch für den Kosovaren Salih, der aus Angst vor weiteren Gewalterfahrungen und Demütigungen die Bereitschaft signalisiert, Amok zu laufen und alle „abzuknallen“ (H:512 bzw. H:501-521), oder aus Angst, von Frauen weiterhin nicht geliebt oder abgelehnt zu werden, bezogen auf diese bedrohliche Gewalt- und Lustphantasien äußert, die darüber Auskunft geben, „was passiert, wenn er nicht bald ganz normal 'ne Frau bekommt“ (H:607f.).

<sup>165</sup> wobei Empathie hier als „stellvertretende Introspektion“ (Kohut 1973 [1971]) verstanden werden kann

<sup>166</sup> Weil eben dieser erkennt, daß hinter der „lärmenden Selbstbehauptung“ (Kohut/Wolf 1990: 680) der an einer „narzißtischen Verhaltensstörung“ (ebd.: 670, 679f.) leidenden Klienten nicht erfüllte narzißtische Bedürfnisse stecken.

de hier einfach auch so akzeptiert, wie ich bin, und muß mich nicht immer in' Vordergrund spielen“ (G:810f.).

Die Funktion des Kohärenz stiftenden empathischen Selbstobjektes hat eine gewisse Ähnlichkeit mit der Funktion des Haltens bei Winnicott<sup>167</sup>, da einerseits das Selbstobjekt ähnlich der Rolle der *Umweltmutter* bei Winnicott dem Kind bzw. Klienten eine Kontinuität des Seins (Winnicott) ermöglicht, indem es sich eben nicht aufdrängt, sondern auf stille Weise präsent bzw. kontinuierlich emotional verfügbar bleibt, und da andererseits das Selbstobjekt ähnlich der Funktion der *Objektmutter* bei Winnicott das Kind bzw. den Klienten zu einem kohärenten Selbstempfinden befähigt, indem es dessen bedrohliche Affektzustände und Triebregungen aushält und überlebt (ein Prozeß, der weitere Abspaltung vermeidet und die Integration dissoziierter Selbstaspekte unterstützt<sup>168</sup>). Ebenso kann hier nahtlos an Bions Containment-Konzept angeknüpft werden, wenn das Selbstobjekt alle auf sich projizierten bedrohlichen Beziehungsphantasien einfühlsam aufnimmt und bewahrt und durch ebendieses Bewahren eine Modifizierung der ursprünglichen Ängste und Emotionen möglich wird. Es sind letztlich die „denkende Brust“ (Bion) und das „stillende Verstehen“ (Krejci 1997: 18 in Anlehnung an Beland 1995/1988), die Erfahrung des „being contained“<sup>169</sup> (Bion) und des Gehalten-Werdens (Winnicott), die maßgeblich zu einer wirksamen Selbstobjektumwelt<sup>170</sup> (Milch/Putzke 1991) beitragen, welche auf die Integration und Restrukturierung des Selbst gerichtet ist.

Auch vor dem Hintergrund der Etikettierungstheorie<sup>171</sup> macht eine korrigierende Beziehungserfahrung im Hinblick auf Legalbewährung Sinn. Nach dieser Theorie führen Stigmatisierungen zu einer abweichenden Identität, die ihrerseits wiederum abweichendes (bzw. delinquentes) Verhalten hervorbringt – „the young delinquent becomes bad, because he is defined as bad“ (Tannenbaum 1951: 17f.). Erklärt wird diese Selffulfilling Prophecy durch die Annahme, daß man sich über das Bild, das andere von einem haben, definiert und es weniger spannungreich ist, sich dem Bild entsprechend zu verhalten, als einer Vorstellung von sich zu folgen, die diesem Bild widerspricht. Demnach müßte sich die abweichende Identität bzw. das negative Selbstkonzept und all die daraus resultierenden Formen von Problemverhalten und Delin-

---

<sup>167</sup> „In vieler Hinsicht kann Winnicott als Vorläufer für spätere Gedanken Kohuts angesehen werden“, äußern Milch/Hartmann (2002: 659), denn schon für Winnicott sei hinsichtlich einer gesunden Selbstentwicklung eine ausreichend gute Mutter-Kind-Beziehung notwendig gewesen, „in der die Wünsche und Omnipotenz-Illusionen empathisch verstanden werden“ (ebd.).

<sup>168</sup> Auch für Rogers besitzt der Aspekt des Haltens eine zentrale Bedeutung hinsichtlich personaler Integration (nämlich dort, wo von der Übernahme der akzeptierenden Haltung des Beraters durch den Klienten die Rede ist): „Das ist, so denke ich, ein großer Teil von dem, was Psychotherapie ausmacht – daß das Individuum entdeckt, daß die Gefühle, deren es sich geschämt hat oder die es nicht imstande war, dem Bewußtsein gegenüber zuzulassen, daß diese Gefühle von einer anderen Person akzeptiert werden können, und es auf diese Weise dann fähig wird, sie als einen Teil von sich selbst ebenfalls zu akzeptieren.“ (Rogers/Tillich 1991 [1966]: 265)

<sup>169</sup> Die Wirkung des beruhigenden Gefühls des ‚being contained‘ beschreibt Ahrbeck (1992: 230) für die Mutter-Kind-Dyade wie folgt: „Das Kind erlebt, daß gut mit ihm umgegangen wird, weil unerträgliches Erleben erträglich gemacht wird. Es wird ihm als Folge davon im Laufe der Zeit auch gelingen, sich selbst gegenüber eine Haltung des ‚being contained‘ anzunehmen und beruhigend auf die eigene innere Welt einzuwirken.“

<sup>170</sup> Man vergleiche auch den von Kohut/Wolf (1990: 671) gewählten Begriff der „Selbstobjekt-Umgebung“, mit dem sie „eine spezifische psychologische Umgebung“ (ebd.) definieren, die sich im wesentlichen durch „das Vorhandensein von Resonanz gewährenden, empathischen Selbstobjekten“ (ebd.) auszeichnet.

<sup>171</sup> eine moderne soziologische Theorie zur Erklärung abweichenden Verhaltens; ein Teilaspekt dieser Theorie, die Schichtselektionshypothese, wird von Herrn A vorgebracht (A:28-40)

quenz in einem stigmatisierungsfreien Umfeld im Rahmen einer humanistisch geprägten pädagogischen Beziehung deutlich abschwächen (Delabeling-Effekt) und das Selbstkonzept im Zuge einer gelebten wertschätzenden wie akzeptierenden Haltung – also eine, die den Wert und die Würde des Menschen respektiert und achtet – sich allmählich verändern hin zu einer positiveren Vorstellung von sich selbst, und zwar einer, die mit abweichendem destruktiven oder delinquenten Verhalten nicht mehr vereinbar ist. Ein hierfür wesentlicher Schritt ist, daß der Klient lernt, „zwischen seinem Wert als Mensch und der Bewertung seiner Handlungen zu differenzieren“ (Kriz 1994: 205), und überdies erkennt, daß – idealistisch gedacht – mit der Maßnahme des STKs nicht seine Person, sondern lediglich die Straftat sanktioniert wurde. Dieser angestrebte Differenzierungsprozeß wird besonders deutlich bei Herrn G:

und [~ dann ist es so, daß] wir sie als Menschen voll annehmen, aber die Taten als solche natürlich nicht akzeptieren. Das ist ja 'ne Erfahrung, die sie erst mal machen, die sie so nicht kennen. Sie werden ja aufgrund ihrer Taten oder mit ihren Taten identifiziert und werden als solche dann auch abgelehnt. Das ist 'n ganz wichtiger Punkt, der dann natürlich genau hilft, sich genau selbst auch so zu betrachten, nämlich: „Ich bin nicht der Dieb, der Gewalttätige, der sonst[~wie Böse] ..., sondern ich bin der Mensch mit der Straftat.“ (G:735-743)

### **5.2.5 Sozial- und Legalbewährung hemmende oder verhindernde Faktoren**

In diesem Kapitel soll nun, die bisherigen Veränderungsannahmen relativierend, aufgezeigt werden, daß unter bestimmten Bedingungen der humanistische Ansatz für eine Legalbewährung nicht ausreicht, und zwar dann, wenn auf Klientenseite bestimmte Veränderungsvoraussetzungen fehlen (Kap. 5.2.5.1) oder auf Pädagogenseite die Basisvariablen und mit ihnen die grundlegenden Prämissen, Methoden und Ziele des klientenzentrierten Ansatzes von einem naiven Verständnis bestimmt werden, das weder den Vorstellungen Rogers noch der Arbeit mit delinquenten Menschen gerecht wird. Ein konstruktives (wie auch kritisches) Verständnis humanistischer Arbeit erfordert es daher, die zentralen Aspekte des klientenzentrierten Konzepts in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit Bewährungsklienten zu klären (vgl. Kap. 5.2.6 in bezug auf die Aspekte Autonomie, Menschenbild, Selbstaktualisierung, Nondirektivität und Ressourcenorientierung; vgl. Kap. 5.2.5.2 bezogen auf die Basisvariablen).

#### **5.2.5.1 inhibierende klientenspezifische Faktoren**

Nachstehend aufgeführte Aspekte beschreiben die eine Legalbewährung (und allgemein eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung) hemmenden oder verhindernden Faktoren auf Klientenseite.

##### **5.2.5.1.1 mangelnde Verbalkompetenz und Sprachbarrieren**

Wenn man die Auffassung vertritt, daß die für eine Legalbewährung entscheidenden Wirkfaktoren des humanistischen Konzepts weniger in der spezifischen Begegnungshaltung – und der durch sie hervorgerufenen korrigierenden Beziehungserfahrung –, als vielmehr in der (die explorative Arbeit generierenden) gesprächszentrierten Vorgehensweise zu sehen sind, so muß man doch feststellen, daß letztere die Jugendlichen, die sich nur schlecht artikulieren

können, kaum oder gar nicht erreicht. Dieser Auffassung gemäß käme es dann durch die gelebte humanistische Begegnungshaltung zwar zu einem Vertrauens- und Beziehungsaufbau, nicht jedoch darüber hinaus zu den nötigen – genuin gesprächsbasierten – explorativen (wie introspektiven) Prozessen, die eine Einstellungs- und Verhaltensänderung hervorrufen<sup>172</sup>. Dieser Aspekt wird insbesondere von Herrn B aufgegriffen, wenn er äußert, daß er Bauchschmerzen (B:548) bekäme bei dem Gedanken, mit Randgruppenjugendlichen, deren Verbalkompetenz äußerst gering ist (restringierter Sprachcode), oder Migrantenklienten, die „nur ganz wenig deutsch“ (B:551) sprechen und sich nur „sehr zurückhaltend äußern“ (B:551f.), gesprächsorientiert zu arbeiten:

also wir haben hier Angebote, die nicht gesprächszentriert sind [...] weil wir hier [...] überwiegend Jugendliche haben, die erhebliche Probleme im Verbalisieren haben. Egal, ob sie deutscher oder nicht deutscher Herkunft sind. Die können sich ausgesprochen schlecht artikulieren, die haben 'n ausgesprochen schlechtes Bildungsniveau und tun sich schon schwer, also so ganz banale Dinge eigentlich zu besprechen. [...] wenn wir mit diesen Jugendlichen gesprächszentriert arbeiten, dann arbeiten wir immer mit deren Schwächen, dann stellen wir deren Schwächen in den Mittelpunkt [...] der Arbeit, d. h. die können sich eigentlich nur sehr schlecht da was rausziehen. (B:398-410)

### 5.2.5.1.2 mangelnde Beziehungsfähigkeit

Alle Bemühungen um einen klientenzentrierten Ansatz werden erfolglos bleiben, wenn die Klienten in Ermangelung einer grundlegenden Beziehungsfähigkeit (bzw. eines basalen Beziehungsinteresses) sich der Gruppenarbeit gegenüber nicht öffnen und die Mitarbeit verweigern, so geschehen bei Mehmet („Aber der hat sich eben nicht geöffnet, überhaupt nicht“ B:384), bei Dirk, der nach der dritten Sitzung dem Trainingskurs fernbleibt (E:1114-1117), oder bei Steffen, dessen mangelnde Kooperationsfähigkeit (er habe stets „geblockt“ und „gemauert“ D:500) Frau D mit der Beendigung der Maßnahme quittiert:

Ich glaube, der hatte 'ne funktionierende Beziehung noch nicht erlebt. Also das ist schon dramatisch, das ist traurig so, aber es gibt ..., wir haben mit dem, was wir hier machen können, auch Grenzen. So. Und ich glaube, daß der kaum beziehungsfähig war, also daß das eben ... Das ist 'ne Sache, wir brauchen 'ne bestimmte... [~ bestimmte Beziehungsfähigkeit], also so 'n bißchen, 'n Quentchen Beziehungsfähigkeit, um hier arbeiten zu können, und das war bei dem wenig da oder eben nicht da. [...kP..] Also damit ..., das ist ja unser Arbeitsmittel sozusagen: Beziehungsarbeit. Also das hat sicherlich zu tun mit der Art, wie er groß geworden ist, also das ist bestimmt auch alles ganz schlimm gelaufen, aber [~ es] gibt 'ne Grenze. (D:520-530)

Für ein Beziehungsangebot unerreichbar sind ferner die von Herrn F beschriebenen „typischen in sich gekehrten Eigenbrötler“ (F:619), „die so 'ne gewisse Art von Gleichgültigkeit [...] anderen gegenüber haben, weil sie viel zu sehr mit sich selbst beschäftigt sind“ (F:611-613), und all diejenigen Jugendlichen, die meinen, sich nur unter Drogeneinwirkung dem Kurs aussetzen zu können (H:867-874, 896-906).

Die Gründe für eine mangelnde Beziehungsfähigkeit, die oft viel tiefer liegen, können sehr verschieden sein. Bei stark frühgestörten Menschen, z.B. auf Borderline-Strukturniveau, bei

---

<sup>172</sup> Es ist jedoch nicht auszuschließen, daß eine korrigierende Beziehungserfahrung allein nicht auch eine gewinnbringende Einstellungs- und Verhaltensänderung zu stimulieren imstande ist – wenn auch auf einer eher unbewußten Ebene –, dennoch aber ist der Effekt größer und nachhaltiger, wenn die Bewußtseinsebene (durch Selbstexploration) hinzukommt.



denen aufgrund der narzißtischen Fehlentwicklung – in Verbindung mit traumatischen Kindheitserfahrungen, einer fehlgeschlagenen Autonomieentwicklung und unzureichend ausgebildeten Ich-Grenzen – eine hochambivalente Bindungsstörung vorliegt, kann ein Beziehungsaufbau zuweilen unmöglich sein, da dem Verlangen nach Anerkennung und Bestätigung eine tiefgreifende Angst vor Intimität und Bindung entgegensteht (Sehnsucht-Angst-Dilemma) und aufgrund der vorherrschenden Furcht vor einem Selbstverlust oder einem phantasierten Verschlungenwerden (Hoffmann 2000: 232) jede entstehende Nähe als starke Verunsicherung empfunden wird<sup>173</sup>. Letzteres entspricht auch der von Kohut charakterisierten, im Bereich des pathologischen Narzißmus angesiedelten *kontaktvermeidenden Persönlichkeit*, deren soziale Isolierung auch als „Schutzvorrichtung“ verstanden werden kann, mit der Absicht, „das unsicher etablierte Selbst des Patienten aufrechtzuerhalten, indem sie die gefährliche Erfahrung der Zurückweisung und Herabsetzung verhindert“ (Kohut/Wolf 1990: 681):

Diese Individuen vermeiden sozialen Kontakt und isolieren sich, nicht weil sie kein Interesse an anderen hätten, sondern im Gegenteil deshalb, weil ihr Bedürfnis nach ihnen so intensiv ist. Die Intensität ihres Bedürfnisses führt nicht nur dazu, daß sie sehr empfindlich gegen Zurückweisung sind – eine Empfindlichkeit, derer sie sich schmerzlich bewußt sind –, sondern auf tieferen und unbewußten Ebenen auch zu der Befürchtung, die Reste ihres Kern-Selbst würden von der ersehnten, allumfassenden Vereinigung verschluckt und zerstört werden. (ebd.: 679)

Über diese narzißtische Grundproblematik hinaus lassen sich zur Erklärung der fehlenden Beziehungsfähigkeit mancher Klienten die drei nachstehend aufgeführten analytischen Betrachtungen von Rauchfleisch heranziehen, in denen dieser das mangelnde Beziehungsinteresse und die fehlende Behandlungsmotivation dissozialer Bewährungsprobanden hinterfragt und begründet. Eine Beziehung kommt aller Wahrscheinlichkeit nicht zustande oder aber scheitert,

1. wenn der Klient nicht bereit ist, den Pädagogen als ein von sich selbst abgegrenztes Individuum zu akzeptieren<sup>174</sup>:

Die jeweiligen [Interaktions-]Partner werden kaum als eigenständige Individuen wahrgenommen, sondern erfüllen für den Dissozialen in erster Linie eine Funktion zur Stabilisierung seiner narzißtischen Defizite. Angesichts dieses Kommunikationsstils, der sich im Verlaufe der Zeit immer mehr verfestigt, ist es nicht verwunderlich, daß auch die Beziehung zu einem Therapeuten [oder Pädagogen] einem solchen narzißtischen Muster folgt und der Kontakt zu ihm oft abrupt abgebrochen wird, sobald sie nicht mehr die vom Dissozialen erwartete Funktion erfüllt. Das Eingehen einer verbindlichen, auf längere Zeit hin angelegten Beziehung zum Therapeuten widerspricht völlig der inneren Situation des Delinquenten und seinem bisherigen Lebensstil. (Rauchfleisch 1990: 87)

2. wenn die angeordnete Behandlungsmaßnahme eine unüberwindbare narzißtische Kränkung bedeutet:

---

<sup>173</sup> Für den klinischen Bereich kann diese Einschätzung beispielsweise mit Biermann-Ratjen/Eckert/Schwartz (2003: 173) bestätigt werden: „Patienten mit einem fragilen Selbst fühlen sich häufig durch den Versuch des Therapeuten, ihr Erleben empathisch zu erfassen, bedroht. Sie verstummen, ziehen sich emotional zurück, werden sozusagen unerreichbar.“ Daher sei auch „[e]ine klassische [bzw. reine] Gesprächspsychotherapie [...] beim Vorliegen eines instabilen Selbst kontraindiziert. Für solche Patienten sind Modifikationen des therapeutischen Vorgehens erforderlich“ (ebd.: 173ff.).

<sup>174</sup> Aus dieser Feststellung folgt weitergedacht, daß eine Beziehung auch immer dann zum Scheitern verurteilt ist oder aber gar nicht zustande kommt, wenn der Klient eine Begrenzung der von ihm ausgehenden Objektverwendung durch den Pädagogen nicht zu verkraften imstande ist.

Aufgrund der erheblichen narzißtischen Störung vieler Dissozialer kann das Behandlungsangebot für sie eine schwere narzißtische Kränkung darstellen. Es ist ihnen oft unmöglich, auf ein solches Angebot einzugehen, da dies von ihnen als Eingeständnis ihrer Insuffizienz und Ohnmacht erlebt würde. In ihrer Kindheit befanden sich viele dieser Menschen – real – in traumatisierenden Situationen, denen sie hilflos ausgeliefert waren. Im späteren Leben ist es deshalb ihr Bestreben, derartige schmerzliche, ihr ohnehin gestörtes narzißtisches Gleichgewicht noch weiter unterhöhrende Erfahrungen um jeden Preis zu vermeiden. (Rauchfleisch 1990: 86 & vgl. 1999: 109)

3. wenn die positive Beziehungserfahrung die negative Identität in Frage stellt und dies als drohender Selbstverlust erlebt wird:

Im Phänomen der »mangelnden Behandlungsmotivation« manifestiert sich [...] auch die Angst, ohne die »bösen Introjekte« dem Gefühl innerer Leere und der Dekompensation ausgeliefert zu sein. Von daher ist es auch zu verstehen, daß das Angebot einer besseren Beziehungserfahrung von diesen Menschen [mitunter] keineswegs entlastend erlebt wird. Bei ihnen besteht vielmehr [...] ein zentrales Bedürfnis, um jeden Preis die Beziehung zu einem schlechten inneren Objekt aufrechtzuhalten. (Rauchfleisch 1990: 86 & vgl. 1999: 108)

Ein solches Beziehungsangebot werde „im Gegenteil als bedrohlich erlebt“, da es die „negative Identität in Frage stellt und damit zu einer massiven Verunsicherung führt“ (Rauchfleisch 1999: 108).

Ein mangelndes Beziehungsinteresse kann bei Klienten mit Frühstörungen auch darauf zurückgeführt werden, daß diese sich durch die Gruppensituation überfordert fühlen. In diesem Fall wären die Klienten besser aufgehoben in einer Einzelmaßnahme, also im Rahmen einer dyadischen Beziehung.

### **5.2.5.1.3 mangelndes Problembewußtsein aufgrund fehlender Inkongruenzwahrnehmung**

Inkongruenz ist ein wesentliches Indikationskriterium für den klientenzentrierten Ansatz:

Der Patient [bzw. Klient] muß an einer Inkongruenz in seinem Erleben leiden, d.h., er muss einem Teil seiner Erfahrungen ablehnend oder abwehrend, z.B. verleugnend oder verzerrend gegenüberstehen, da er diesen Teil nicht als zu seinem Selbst passend erleben und/oder akzeptieren kann. (Biermann-Ratjen/Eckert/Schwartz 2003: 172)

Die Inkongruenz, so Biermann-Ratjen et al. (ebd.), dürfe jedoch „nicht so groß sein, dass sie eine Beziehungsaufnahme des Patienten zum Therapeuten [...] und [...] zu seinem eigenen Erleben unmöglich macht“. Hinsichtlich der Indikationsstellung<sup>175</sup> werden die Anforderungen bezüglich Inkongruenz und Beziehungsfähigkeit von Biermann-Ratjen et al. (ebd.: 171, 148f.) folgendermaßen konkretisiert<sup>176</sup>:

- die Störung basiert auf einer Inkongruenz, deren Aufhebung zur Beseitigung der Störung Sinn macht
- die Inkongruenz wird vom Klienten wahrgenommen und ist mit einem Wunsch nach Veränderung verbunden
- ein Selbstkonzept und ein gewisses Ausmaß an Beziehungsfähigkeit zu sich selbst ist beim Klienten vorhanden
- der Klient kann das Beziehungsangebot des Therapeuten/Beraters wahr- und annehmen

---

<sup>175</sup> Auch wenn hier die Indikationsstellung für die Gesprächspsychotherapie erfolgt, kann diese doch zur Beurteilung der Erfolgsaussichten problemlos auf den humanistisch orientierten (klientenzentrierten) Ansatz der Arbeit im STK bezogen werden.

<sup>176</sup> Nachstehende Formulierungen wurden der Verdichtung wegen gekürzt und leicht verändert.

Wenn die Wahrnehmung der Inkongruenz für den Klienten mit einer nicht verkräftbaren Bedrohung seines Selbstgefühls einhergeht, wird diese durch eine hartnäckige Abwehr vermieden, und die für eine konstruktive Persönlichkeitsveränderung nötige Beziehung zu sich selbst bleibt aus. Für gewöhnlich ist dies mit einem fehlenden Leidensdruck und einem mangelnden Wunsch nach Veränderung verbunden. Diese Merkmale entsprechen klinisch der ersten psychopathologischen Störungskategorie des differentiellen Inkongruenz-Modells von Speierer (1994). Dieser unterscheidet auf der Grundlage der ICD-10 in drei Gruppen von Störungen: Störungen ohne Inkongruenzerleben (Gruppe 1), Störungen mit kompensiertem Inkongruenzerleben (Gruppe 2) und Störungen mit dekompensiertem Inkongruenzerleben (Gruppe 3), wobei Reicherts (1998: 432) Ansicht nach ein klientenzentrierter Ansatz speziell für die dritte Gruppe indiziert sei und weniger für die erste (die jedoch mehrheitlich im STK vertreten sein dürfte). Bei den Klienten ohne Inkongruenzerleben (Gruppe 1) stimme, so Reicherts (ebd.: 431f.),

die Störung mit ihrem Selbstkonzept überein, z.B. bei einer Verhaltensstörung oder Störung der Impulskontrolle (ICD-10 F63), an der die Bezugspersonen, nicht aber sie selbst leiden. Auch Störungen, deren Symptome sich der Wahrnehmung entziehen [...] und Intelligenz- oder Wahrnehmungsmängel sowie fehlende Krankheitseinsicht sind hierzu zu rechnen.

Daß Klienten, die ihre Inkongruenz nicht wahrnehmen, prognostisch ungünstige Erfolgsaussichten aufweisen, wird auch bei Rogers deutlich. In seinem siebenstufigen Prozeß-Kontinuum der Persönlichkeitsveränderung befinden sich diese Menschen auf Stufe 1, bei der, sofern die Person nicht aus eigenem Antrieb Hilfe ersucht, die „Hoffnung auf Fortschritt gering“ (Rogers 1991b [1980]: 205f.) sei:

Die Person ist in den Konstrukten, die sie über sich selbst und ihre Welt bildet, starr strukturiert. Sie ist so fern vom unmittelbaren Erleben dessen, was in ihr selbst vorgeht, daß sie sich dessen nicht bewußt ist. Sie ist sich keines Wunsches bewußt, sich zu verändern oder zu wachsen. Probleme werden nicht erkannt. Gefühle und persönliche Bedeutungen werden weder erkannt noch eingestanden. Die Person lebt in diesem Stadium in einer sicheren Welt festgelegter Konstrukte, alle außerhalb ihrer selbst. Sie kommuniziert lediglich über Äußeres. Es ist unwahrscheinlich, daß sie freiwillig zur Therapie kommt, und, wenn sie geschickt wird, um Hilfe zu finden, ist die Hoffnung auf Fortschritt gering [...]. (ebd.)

Diese geringe Hoffnung vermutet man auch bei den nachstehend genannten Bewährungsprobanden der verschiedenen STKs, deren mangelndes Inkongruenzerleben gepaart mit fehlender Einsicht – ein hinsichtlich Legalbewährung prognostisch ungünstiger Faktor – sehr offensichtlich ist:

a) bei Mustafa, der in keiner Weise bereit sei, mal „anders auf Menschen zuzugehen und eben nicht gleich 'ne körperliche Auseinandersetzung zu suchen“ (B:236f.): „Also der ist überhaupt nicht bereit [...], Konflikte auf 'ne andere Art zu [~ lösen zu] suchen, überhaupt nicht – null. Der findet das in Ordnung so, daß er sich so verhält“ (B:238-241);

b) bei Boris, der nach vier Monaten im Kurs noch genauso uneinsichtig ist wie zu Beginn der Maßnahme, wenn er „im Endeffekt“ (E:1236) auf sein Delikt bezogen äußert: „Und ich würde jederzeit so handeln, auch wenn ich jetzt hier im Kurs bin und weiß, ich sollte nicht so handeln“ (E:1236-1238);

c) bei Maik und Roland, die am Fahren ohne Führerschein um alles in der Welt festhalten, wobei sich die Vehemenz der mangelnden Einsicht unterschiedlich äußert, bei Maik in der Tatsache, daß dieser zweiundsiebzigmal erwischt wurde und dafür insgesamt zehneinhalb Jahre (kumuliert) einsitzen mußte (C:51-56), bei Roland durch folgende Bemerkung: „Da müßten sie mir schon beide Beine und beide Hände abhacken, aber solange ich das noch kann, [...] werd' ich mich durch nichts davon abhalten lassen, irgendwie Auto zu fahren“ (F:204-206);

d) bei Kai und Murat, deren Straftaten (Diebstahlsdelikte bei Kai und Drogendealereien bei Murat) sehr lukrativ sind und die sie daher nicht aufzugeben bereit sind – bei Kai durch folgende Ansicht zum Ausdruck gebracht: „ist doch selbstverständlich, daß ich klaue, denn davon lebe ich, das ist mein Erwerb sozusagen“ G:568-570;

e) und nicht zuletzt bei Steffen, dessen Uneinsichtigkeit, Desinteresse und mangelnder Selbstbezug mit anhaltenden Straftaten auch während der Maßnahme verbunden war (D:500-502), ähnlich in etwa der Klientin Manuela, die aufgrund fehlender Inkongruenz- und Selbstwahrnehmung (charakterisiert durch ein massives Gefühl der Leere<sup>177</sup> G:656f.) „im höchsten Maße“ (H:165) an ihrer Straffälligkeit festhielt.

Im Wissen darüber, daß nur dort, wo die Inkongruenz der Bearbeitung zugänglich ist, Grund zur Hoffnung besteht – bzw. da, wo dies nicht der Fall ist, die „Hoffnung auf Fortschritt gering“ (Rogers, s.o.) ausfällt –, macht für Herrn E der soziale Trainingskurs nur Sinn, wenn der Klient von sich aus zeigt „Ich bin bereit, mich zu verändern, ich will“ (E:198f.). Bleiben hingegen Problembewußtsein, Einsicht und Veränderungsbereitschaft aus, sieht folglich Herr E auch jegliche Chance auf Legalbewährung, die ein Trainingskurs mit sich bringt, negiert:

reichen drei oder vier Monate aus? Ich sage nein. Reichen sechs Monate aus? Ich sage nein. Im Einzelfall mag das ausreichend sein – wegen mir – für 'nen zwanzig- [~ oder] einundzwanzigjährigen Heranwachsenden, der für sich schon im Vorfeld geklärt hat: „Das war Scheiße, was ich gebaut habe, es sind Leute zu Verletzung gekommen. Das will ich nicht mehr. Ich merke, das stört mich in meiner Weiterentwicklung [...]“, [nur dann käme da] richtig Bewußtsein dazu, daß sie [sich] eben so verfehlt haben, daß das nicht wieder geschehen darf. (E:587-599)

Ergänzend sei angemerkt: Ob ein Klient eine psychische Spannung aufgrund von Inkongruenz verspürt, hängt nicht zuletzt, wie Rogers einräumt, immer auch von seinem soziokulturellen Umfeld und der von diesem ausgehenden Bewertung seines Verhaltens ab:

Ob dieses Individuum sich fehlangepaßt fühlen würde oder nicht, hinge von seiner Umgebung ab. Wenn seine Umgebung die »quasi«-Elemente seiner Selbst-Struktur unterstützen würde, würde es die spannungserzeugenden Kräfte in seiner Persönlichkeit nie erkennen, obwohl es eine »verletz-bare« Person wäre. Wenn die Kultur sein Selbst-Konzept ausreichend unterstützen würde, hätte es positive Einstellungen gegenüber seinem Selbst. Spannung und Angst und das Gefühl, fehlangepaßt zu sein, würde es nur insofern erfahren, als seine Kultur oder [ein] überwältigender Sinnes-Nachweis ihm eine vage Wahrnehmung von den Widersprüchlichkeiten in seiner Persönlichkeit vermitteln würden. (Rogers 1994a [1951]: 455)

---

<sup>177</sup> „da ist eine Leere [...], wo wir denken, das gehört schon gar nicht mehr in unsere Hände“ (G:656f.); Herr G zählt Manuela zu den Klienten, die „eigentlich gar nicht registrieren, was mit ihnen passiert“ (G:644) und die aufgrund massiver Abspaltungsprozesse über kein Empfinden mehr verfügen („sie haben kein Empfinden mehr, oftmals durch eigenes Leid“ G:646). Bei Manuela kann dies mit einer Borderline-Störung erklärt werden, die sich u.a. im Gefühl der Leere, in massiven Autoaggressionen („Selbstverstümmelung am Körper“ H:162f.) und „extremen Angstzuständen“ (H:191) manifestiert.

#### 5.2.5.1.4 der unterschiedliche kulturelle oder schichtspezifische Hintergrund

Dort, wo der kulturelle, subkulturelle oder schichtspezifische Hintergrund der Klienten deutlich von dem der Pädagogen abweicht, ist die Akzeptanz für die von den Pädagogen zu vermittelnden Normen und Werte oft nicht gegeben<sup>178</sup>, was durch die nachstehenden Zitate der Gruppenleiter B, E, F und H deutlich wird:

also wenn ich Jugendlichen 'n Beispiel geben will, wie du und ich 'n Konflikt bewältigen würden, dann würden sie sagen: „Ja daß Erwachsene ... [~ das können], ja gut, da ist das ganz anders, die können das. Aber unter Jugendlichen ist das so, dann hau' ich dem auf die Fresse, und dann ist die Geschichte aus der Welt, oder er haut mir auf die Fresse, aber dann wird nicht lange drüber geredet.“ Wird also immer angenommen, [...] das, was wir hier an Vorschlägen erarbeiten für die oder mit ihnen zusammen, ist sowieso per se Blödsinn. (F:324-353)

sie sehen: „Aha! Da ist der Sozialarbeiter, der ist vierzig Jahre jung, ich bin der Gruppenteilnehmer, ich bin siebzehn [~ oder] achtzehn. Was will der mir erzählen? Der weiß ja gar nicht, wie das ist auf der Straße, der weiß ja gar nicht, was da für Kämpfe stattfinden.“ (E:346-350)

wir haben hier 'n Laden \*im Bezirk Y\* [Bezirk mit einem hohen Arbeiteranteil], und \*Bezirk Y\* hat 'ne Subkultur, 'ne ganz maßgebliche Subkultur, also auch in Sachen Sozialverhalten. Und das heißt, wir sind hier in 'ner Situation [...], daß hier Dinge als normal empfunden werden, die wir beide niemals als normal empfinden würden. Und insofern ist es hier teilweise außerordentlich schwer, für Dinge zu sensibilisieren, weil sich hier Verhaltensmuster entwickelt haben im Umgang von Jugendlichen untereinander, die man als völlig ... als normal empfindet, die's aber nicht sind. (B:253-262)

Was ich denke, was er nicht erreicht hat, was wir hier auch gar nicht leisten können, ist, nur annähernd zu begreifen, daß das, was man ihm an Gewalt angetan hat, keine Berechtigung dafür ist, irgendwann mal so zu explodieren, daß man die Gewalt an anderer Stelle rausläßt und meint, man hätte 'n Recht darauf. Das haben wir leider nicht erreicht. Und da ist mir noch mal aufgefallen, wie schwer das eigentlich ist, wenn man den kulturellen Hintergrund gerade bezüglich Jugoslawien, Bosnien, [~ was] weiß ich was [~ sonst noch], nicht hat, wie schwer das eigentlich ist, damit hier in diesem Kreise zu arbeiten. (H:549-558 bezogen auf Salih)

Auch ist vorstellbar, daß der jeweilige soziokulturelle Hintergrund der Jugendlichen maßgeblich dazu beiträgt, daß empathisches Verhalten, Introspektion und das Reden über Ängste in der Gruppe geringgeschätzt – weil als schwul oder „weibisch“ bewertet – und so vermieden wird: „speziell männliche Jugendliche tauschen sich eben nicht über bestimmte, wenn's intime oder intimere Sachen sind, sie tauschen sich nicht darüber aus. Das ist unter Jugendlichen [...] eigentlich kein Thema“ (F:467). Minsel (1973) sieht hierfür schichtspezifische Unterschiede verantwortlich, wobei die Unvereinbarkeit gegensätzlicher Werthaltungen eine pessimistische Einschätzung der Bewährungschancen der jeweiligen Probanden nahelegt. So

prallen in extremer Weise die normativen Haltungen zweier verschiedener sozialer Klassen aufeinander, wobei die von den psychotherapeutischen Prozeduren gesetzten Werte wie Akzeptieren von Gefühlen der Schwäche, Hilflosigkeit, Passivität und Ignoranz gänzlich entgegenstehen dem Idealbild des aktiven, kräftigen und klugen Delinquenten. Von dorthier gesehen dürfte das Gesprächspsychotherapeutenverhalten [bzw. das klientenzentrierte Verhalten der Pädagogen] dann extrem wahrgenommen werden als Schwäche [...]. (ebd.: 133)

Selbst bei den Jugendlichen, die eine Veränderung wünschen und zarte Ansätze einer konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung zeigen, ist nicht klar, ob sie sich gegen die mächtigen

---

<sup>178</sup> ein Tatbestand, der von Klientenseite nur auf den Alters- oder Generationsunterschied zurückgeführt wird (s. die ersten zwei Zitate der Leiter E und F)

und teils repressiven Strukturen der sie umgebenden sozialen Umwelt behaupten können. Bommert (1987: 45) sieht die Freiheitsgrade persönlicher Entwicklung (Wachstum, Emanzipation, Selbstwerdung etc.) generell abhängig von der Schichtzugehörigkeit:

Die Annahme, daß das Individuum durch eine positive therapeutische [respektive pädagogische] Beziehung völlige Entfaltungsmöglichkeit erhält, kann nur solange Gültigkeit haben, als sie nicht mit der objektiven gesellschaftlichen Realität kollidiert. Die »Gefahr« einer solchen Kollision dürfte dabei in engem Zusammenhang stehen mit der Zugehörigkeit des Individuums zu einer bestimmten sozialen Schicht, da hier die Freiheitsgrade zur persönlichen Entfaltung oftmals bereits a priori differieren.

### **5.2.5.1.5 mangelnde Veränderungsbereitschaft aufgrund sekundärer Gewinne**

Je größer die Bedeutung der mit delinquenten Handlungen verbundenen sekundären Gewinne ausfällt, desto geringer ist die Bereitschaft der Klienten, sich auf legalbewährende Veränderungen einzulassen, die mit der Aufgabe der unrechtmäßig verschafften sozialen wie materiellen Vorzüge (Besitz, Einkommen, Prestige, Privilegien etc.) einhergehen. Dient die Delinquenz – wie im Falle der Klienten Kai und Murat – der Beibehaltung eines gewissen Lebensstandards oder der Existenzsicherung (Murat „bestreitet sein’ Lebensunterhalt [...] durch Drogendealen und ernährt damit gleichzeitig seine Familie“ G:581f.), sind die Bewährungschancen als gering einzustufen, allein schon deshalb, weil die Delinquenz oft längst zur Alltagsroutine gehört, sich entsprechend verfestigt hat („die sind so drin [...] in ihren Strukturen, wo sie einfach nicht rauskommen“ G:635-637) und jegliches Unrechtsbewußtsein – wenn nicht längst verloren gegangen (wie im Falle des Dealers Murat, vgl. erstes Zitat unten) – von einer hartnäckigen Abwehr- und Verteidigungshaltung unterbunden wird (z.B. in Form der Rationalisierung und Problemverschiebung im Falle des fortwährendes Stehlens bei Kai, vgl. zweites Zitat unten):

der sagte mir: „\*Udo\* paß doch mal auf, was verdienst [...] du denn im Monat? [...] Du gehst die Woche über arbeiten, schlägst dich hier mit so Jugendlichen rum, [...] und das Geld, was du in dem Monat machst, das mach’ ich in einer Woche, ohne mich schmutzig zu machen, ohne früh aufstehen zu müssen, ohne Termindruck zu haben...“ – der hat richtig ... der war fit im Kopf – „...und jetzt gib mir doch mal einen Grund, warum soll ich arbeiten gehen?“ [...] wir konnten [~ uns] da nicht weiter drüber austauschen. [...] da fehlt’s einfach an Verständnis. (G:594-615 in bezug auf Murat)

ein Jugendlicher [...], der mir ganz klar gesagt hat: „Paß mal auf, ich hab’ keine Arbeit, ich hab’ auch nichts gelernt, hab’ das Gefühl, mich will gar keiner [...] Wenn ich irgendwo sehe, daß ich irgendwo reinkomme, in ein Büro, oder ich geh’ durch irgendein Büro, oder ich gehe durch ’n Laden, [~ dann] ist doch selbstverständlich, daß ich klaue, denn davon lebe ich, das ist mein Erwerb sozusagen, mein Broterwerb, sonst würde ich verhungern.“ Und da nützen auch nichts so Sachen wie: „Was ist denn mit Sozialhilfe [...]?“, [...] der Sozialhilfesatz – wissen wir selber – ist halt nun mal ..., hat ’ne bestimmte Grenze, der gerade [~ für] Jugendliche, die sich ’n bestimmten Standard einfach mal so angewöhnt haben über Diebstähle, nicht sehr lukrativ ist. Dieser Jugendliche [...] hat mir ganz klar gesagt: „Ich muß weiter klauen, weil sonst komme ich nicht durchs Leben.“ (G:563-578 in bezug auf Kai)

### 5.2.5.2 inhibierende leiterspezifische Faktoren – Gefahren in Verbindung mit den Basisvariablen

An dieser Stelle sollen die aus einem falschen oder naiven Verständnis der Basisvariablen resultierenden Gefahren aufgezeigt werden, die das therapeutische Potential einer gelebten humanistischen Haltung zerstören und das Ziel der Sozial- und Legalbewährung gefährden können.

#### 5.2.5.2.1 Gefahren in Verbindung mit positiver Wertschätzung

Das Gebot der positiven Wertschätzung birgt die Gefahr, Rogers Ansatz mißzuverstehen und das therapeutische Agens in einer betont liebevollen Zuwendung zu sehen, die Konfrontation und Kritik eher scheut und dem Klienten mit zu viel Nachsicht und Verständnis begegnet<sup>179</sup>; eine Haltung, die Gefahr läuft, auf jegliche Begrenzung der Objektverwendung zu verzichten und die destruktiven Tendenzen im Menschen zu unterschätzen<sup>180</sup>. Das Ziel der Legalbewährung ist spätestens dort verwirkt, wo die akzeptierende Haltung, die sich in erster Linie auf das Selbstempfinden und die Gefühlswelt des Klienten richten sollte, mit einer permissiven Haltung gleichgesetzt bzw. verwechselt wird. Als Mensch akzeptiert und ohne Verurteilung zu sein, darf nicht bedeuten, daß auch die Straftaten akzeptiert bzw. nicht verurteilt werden. Die Jugendlichen mit ihrem Problemverhalten zu akzeptieren, würde den Status quo aufrechterhalten, denn diese sähen dann auch keine Notwendigkeit, sich zu verändern. Die Mißbilligung der Delinquenz muß zudem schon aus Gründen der Echtheit immer dann erfolgen, wenn der Pädagoge den Straftaten ablehnend gegenüber steht<sup>181</sup>. Daß dies aber auch tatsächlich geschieht und die entgegengebrachte Akzeptanz sich nicht auf die Straftaten bezieht, kann für alle der interviewten Pädagogen bestätigt werden, wie z.B. für Herrn G, wenn dieser meint, daß man die Jugendlichen „als Menschen voll annehmen“ (G:735f.) müsse, „aber die Taten als solche natürlich nicht akzeptieren“ (G:736f.) dürfe. Herr G macht überdies deutlich, daß positive Wertschätzung und der mit ihr einhergehende partnerschaftliche Führungsstil nicht zur „Kumpanei“ (G:1032) führen dürfe: „im Laufe der Zeit [...] gibt es in der Beziehung doch

---

<sup>179</sup> „Therapeuten [respektive Pädagogen] können z.B. »übersehen«, dass Klienten auch Mitteilungen machen, auf die sie eine andere Reaktion als Zugewandtheit und Akzeptiertwerden erwarten und vielleicht auch suchen. Die gleichbleibend freundliche Reaktion des Therapeuten [bzw. Pädagogen] deutet dann auf einen Mangel an Empathie hin bzw. auf die irrige Annahme, der effiziente Therapeut [bzw. Pädagoge] habe um jeden Preis zugewandt und wertschätzend zu sein.“ (Biermann-Ratjen/Eckert/Schwartz 2003: 26)

<sup>180</sup> Eine manifeste Form der Destruktion sind die Einbrüche in die Einrichtung von Herrn C, auf welche dieser mit Empörung reagiert: „das ist ja hier 'ne Einrichtung, wo wir den Jungs helfen wollen, und die brechen dann [...] ein, also das ist irgendwo schizophran aus meiner Sicht“ (C:1023-1025). Da Herr C jedoch seiner eigenen Verwendung kaum Grenzen setzt, ist es auch nicht verwunderlich, wenn die Objektverwendung auch auf Gegenstände ausgedehnt wird. Provokationen und andere „Nackenschläge“ (C:1087) können aber auch den Wunsch nach Begrenzung zum Ausdruck bringen (vgl. Fußnote 179, Satz 1), wie z.B. im Falle des Klienten Fritz: „der war bei mir hier wegen Fahren ohne Führerschein und stellt sein Auto hier genau unterm Fenster vor mir ab und kommt rein zum Kurs wegen Fahren ohne Führerschein. Also das sind solche Sachen, [...] das begreif' ich dann irgendwo nicht. [...] und dann kommt der [...] und schmeißt die [Auto]Schlüssel noch so auf'n Tisch [...] und lacht so innerlich: ‚Kiek mal an, ich bin hier mit Auto, was willst du denn von mir?‘ So ungefähr“ (C:1076-1085).

<sup>181</sup> der Warnung Rogers entsprechend: „Wenn der Therapeut [bzw. Berater] Bedrohung und Unbehagen empfindet, sich jedoch nur der Akzeptanz und des Verstehens bewußt ist, ist er in der Beziehung nicht kongruent, woher die Therapie [bzw. das Beratungsangebot] leidet.“ (Rogers 1987 [1959]: 41)

schon 'ne Annäherung, wo es freundschaftlicher wird“ (G:1030f.), aber „vom Stil her müssen sie [die Jugendlichen] ganz klar wissen, daß wir die Leiter sind. Ich bin nicht der Kumpel oder der Freund“ (G:1027-1029).<sup>182</sup>

Das Konzept der korrigierenden emotionalen Erfahrung wurde von Seiten der Psychoanalyse oft kritisiert und in Verbindung gebracht mit einer reaktionsgebildeten Haltung, naiver Parteilichkeit oder einer kollusionären Helferbeziehung, eine Einschätzung, die auf Pädagogen mitunter zutreffen mag, die ich aber für den Kontext der humanistischen Begegnungshaltung der von mir interviewten Gruppenleiter nicht bestätigen kann<sup>183</sup>. Daher ziehe ich es vor, anstelle von einer *korrigierenden emotionalen* Erfahrung von einer *neuen, positiven* (oder zuweilen auch einfach nur *korrigierenden*) Beziehungserfahrung zu sprechen, um die Assoziation mit einer parteilichen oder betont freundlichen (reaktionsgebildeten) Haltung zu vermeiden. Reaktionsbildung und Parteilichkeit, die der von Rogers beschriebenen hilfreichen Beziehung diametral entgegenstehen und den Prozeß der konstruktiven Persönlichkeitsentwicklung stark beeinträchtigen (wenn nicht sogar verhindern), können dort entstehen, wo das Gebot der positiven Wertschätzung von dem subjektiven Bedürfnis überlagert wird, persönlich erfahrenes Leid wiedergutmachen zu wollen – ein Bedürfnis, das sich überwiegend aus persönlichen Schuldgefühlen speist.

Viele der Mißverständnisse und Gefahren im Zusammenhang mit positiver Wertschätzung gäbe es vielleicht gar nicht, wenn sich für den ursprünglich von Rogers gewählten Begriff des „positive regard“ eine adäquatere Übersetzung gefunden und durchgesetzt hätte. Bei „positiv regard“ liegt die Betonung nicht auf Akzeptanz und Wertschätzung, sondern auf Beachtung und Zugewandtheit im Sinne einer auf den Klienten gerichteten uneingeschränkten (als auch unvoreingenommenen) Aufmerksamkeit<sup>184</sup> (Höhner/Brüseke 1987, s. Blockzitat unten), die dann gegeben ist, „wenn wir uns dem Individuum ohne vorher festgelegte Kategorien nähern“ (Rogers 1994a [1951]: 429), wobei es gilt, „die eigenen Sichtweisen und Werthaltungen beiseite zu legen und ohne Vorurteil die Erlebniswelt des Klienten zu betreten“ (Biermann-Ratjen/Eckert/Schwartz 2003: 20). Höhner/Brüseke (1987) halten von daher die Bezeichnung „positive Beachtung“ für eine geeignetere Übersetzung, eine „die der theoretischen Komplexität des Rogers'schen Ansatzes eher entspricht“ (S. 6) und führen das weitverbreitete Mißverständnis vom verständnisvollen, wohlwollenden Berater („eine erhebliche Einengung des Ansatzes“, S. 5) auf die bislang unzureichende Übersetzungsleistung zurück, die im Begriff der positiven Wertschätzung ihren Ausdruck fand:

Der zentrale Rogers'sche Begriff des *positiv regard* ist uns bestens bekannt als die *positive Wertschätzung*. Der Grundton dieser deutschen Begrifflichkeit hat viel mit zur Einseitigkeit des immer lieben und sanften klientenzentrierten Therapeuten beigetragen und ist insofern für eine erhebliche Einengung des Ansatzes auch im Selbstverständnis der Therapeuten verantwortlich. Der Ro-

---

<sup>182</sup> Daß bei aller Wertschätzung die Autorität nicht verloren gehen darf, wird auch von Herrn A präzise formuliert: „Ich denke mal die Beziehung zu einem Menschen, dem sie 'n Stück vertrauen, aber der auch Autorität hat, das ist die Basis“ (A:432).

<sup>183</sup> Lediglich bei Herrn C, wie später noch offensichtlich wird, ist eine deutlich ausgeprägte Parteilichkeit feststellbar, die sich aus einer starken Identifikation mit seiner Klientel ergibt (s. Kapitel 5.2.5.2.3).

<sup>184</sup> vielleicht ein wenig im Sinne der gleichschwebenden Aufmerksamkeit in der Psychoanalyse, der Tradition im übrigen, aus der Rogers ursprünglich hervorging



gers'sche Terminus beinhaltet diese Einengung jedoch überhaupt nicht: Kann man den *positiv regard* an einigen Stellen mit *positiver Wertschätzung* übersetzen, dann steht in anderen Zusammenhängen besser eine *auf den anderen gerichtete uneingeschränkte Aufmerksamkeit*, die eben nicht permanentes Wohlwollen bzw. »Gernhaben« meint. Mit diesem so unscheinbaren Terminus kennzeichnet Rogers die alles entscheidende therapeutische Grundvariable, die Haltung oder Einstellung des Therapeuten, ohne deren Verwirklichung therapeutische Methoden, Techniken und sonstige Vorgehensweisen leer, leblos und damit wirkungslos bleiben. Die Übersetzung, wie wir sie kennen, stellt also nur einen begrifflichen Teilaspekt dar. (ebd.)

### 5.2.5.2.2 Gefahren in Verbindung mit Authentizität

Das Gebot des Pädagogen in der Beziehung zu seinem Klienten, eine kongruente, echte, integrierte Person zu sein, bedeutet Rogers gemäß lediglich, daß jedwede Verhaltensäußerung dem eigenen unverzerrten und vollbewußten Erleben entsprechen und so von ängstlich neurotischer Abwehr befreit sein möge, nicht aber, daß der Pädagoge seinen Klienten ins Vertrauen ziehen und persönliche Dinge bereitwillig enthüllen müsse, eine wichtige Demarkation also, die von Rogers (1991b [1980]: 203) auch so formuliert wird:

Es bedeutet mit Sicherheit nicht, daß der Therapeut dem Klienten alle seine Probleme oder Gefühle aufbürdet. Es bedeutet nicht, daß der Therapeut impulsiv mit jeder Regung herausplatzt, die ihm gerade in den Sinn kommt. Es bedeutet jedoch, daß der Therapeut sich selbst gegenüber die Gefühle, die er erlebt, nicht verleugnet, und daß er willens ist, jedes anhaltende Gefühl, das in der Beziehung existiert, auszudrücken und zu sein. Es bedeutet, die Versuchung zu vermeiden, sich hinter der Maske von Professionalität zu verstecken.

Je mehr man sich öffnet und bereit ist, von sich selbst preiszugeben, desto mehr Angriffsfläche (für Verletzungen, Manipulationen etc.) bietet man für gewöhnlich auch. Eigene persönliche Ungereimtheiten und Widersprüche, die im Zuge von freimütigen Selbstoffenbarungen zutage treten können oder auch gezielt durch geschickte Fragen von den Klienten aufgespürt werden, dienen diesen dann zur Entdramatisierung oder Verteidigung ihrer eigenen Unzulänglichkeiten. Läßt sich der Pädagoge hier einwickeln, geht dies für ihn mit einem Verlust an Glaubwürdigkeit, Autorität und Durchsetzungsvermögen einher. Daß erfahrene Pädagogen sich dieser Gefahr durchaus bewußt sind, drückt sich bei den Gruppenleitern B, G und E im persönlichen Anspruch aus, die Strategien der Klienten im Umgang mit ihren Pädagogen ausfindig zu machen:

Wir haben Jugendliche, die wissen sehr genau, wie man mit Pädagogen umzugehen hat, die haben eine Strecke der Institutionalisierung hinter sich, also von Heimen über Jugendgerichtshilfen, sind bei vielen Sozialarbeitern schon gewesen, in Wohnungen, in WGs und und und, die wissen ganz genau, wie man mit Pädagogen „labert“, um sie zufrieden zu stellen. Auch das zu erkennen, das ist 'ne Aufgabe für uns. (G:896-902)

Zum anderen sind das ja auch zum Teil Jugendliche, die schon [...] 'ne erhebliche Jugendamtskarriere [...] hinter sich haben, also die meinen zu wissen, wie man mit Sozialarbeitern etc. umzugehen habe, die meinen zu wissen, was man dem erzählen muß und wie man mit dem umzugehen hat. (B:416-420)

wenn ich dann konfrontiert werde: „Na wie hätten Sie denn gehandelt, Sie hätten ihre Familie auch verteidigt!“ [...] dann [bin ich] so zwiegespalten [...] und merke, der will mich natürlich aufs Eis führen, so nach dem Motto „Ich brauche jetzt nur 'ne Bestätigung, wie ich gehandelt habe, war richtig“. (E:866-870; bezogen auf den Klienten Christian)

### 5.2.5.2.3 Gefahren in Verbindung mit einfühelndem Verstehen

Wenn der Pädagoge im Bemühen um ein tiefgreifendes Verständnis des inneren Bezugssystems seines Klienten sich in dessen phänomenaler Welt verliert oder sich von den subjektiven Anschauungen seines Klienten so sehr vereinnahmen läßt, daß er nicht mehr auf eine Metaebene zurückfindet, die ihm eine sachlich-objektive Sicht auf die Dinge gewährt, dann kennzeichnet dies den Zustand der Identifikation, bei dem, wie Rogers es nennt, die „Als-Ob-Position“ der Empathie verloren gegangen ist:

Empathisch zu sein bedeutet, den inneren Bezugsrahmen des anderen möglichst exakt wahrzunehmen, mit all seinen emotionalen Komponenten und Bedeutungen, gerade so, als ob man die andere Person wäre, jedoch ohne jemals die »als-ob«-Position aufzugeben. Das bedeutet, Schmerz oder Freude des anderen zu empfinden, gerade so wie er empfindet, dessen Gründe wahrzunehmen, so wie er sie wahrnimmt, jedoch ohne jemals das Bewußtsein davon zu verlieren, daß es so ist, *als ob* man verletzt würde usw. Verliert man diese »als-ob«-Position, befindet man sich im Zustand der Identifizierung. (Rogers 1987 [1959]: 37)

Ein Pädagoge, der sich mit der Erlebniswelt seines Klienten stark identifiziert, wird nicht nur den Klienten so sehen wie dieser sich selbst sieht, z.B. als Opfer sozialer Umstände oder ungerechter gesellschaftlicher Verhältnisse – eine Auffassung, die bei der Klientel der Jugendlichen im STK häufig anzutreffen ist –, er wird auch der Sichtweise und Haltung seines Klienten kaum etwas entgegensetzen können. Vielmehr wird er seinen Klienten freisprechen wollen von jeglicher Verantwortung für dessen Lebenssituation – eine kontraproduktive Absicht freilich, die am Status Quo festhält und bei delinquenten Jugendlichen eher zur Festigung ihres Problemverhaltens beitragen dürfte als zu dessen Überwindung. Die Jugendlichen sähen sich nicht genötigt, ihre Haltungen zu überdenken, Verantwortlichkeit zu entwickeln oder sich adäquater an die Erfordernisse ihrer jeweiligen Lebenssituation anzupassen. Der fehlgeleitete Wunsch, den Jugendlichen von jeglicher Verantwortung zu entlasten, mag entweder aus tief-sitzenden Schuldgefühlen hervorgehen – vor allem dann, wenn sich der Pädagoge für die ungleich verteilten Chancen einer Gesellschaft, der er selbst angehört, verantwortlich sieht –, oder aber kann durch den Abwehrmechanismus der *Identifikation mit dem Aggressor* ursächlich erklärt werden, dann nämlich, wenn der Pädagoge die Last der auf ihn gerichteten Aggressionen nur durch eine Verschmelzung mit dem Ich (oder dem Selbstbild) des Klienten zu bewältigen weiß. Ich-Stärke und ein gefestigtes Selbst, das der Vereinnahmung, Bestechung und Manipulation trotzt, sind daher eine zwingende Notwendigkeit in der Arbeit mit straffälligen Jugendlichen; zu einer ähnlichen Feststellung in bezug auf Empathie im klinischen Kontext gelangt Pawlowsky (1984: 134): „Die entscheidende Voraussetzung für das Einfühlungsvermögen scheint ein festes Selbst des Therapeuten zu sein, zu dem er im Rahmen der Erforschung des Gefühls des Klienten immer wieder zurückkehren kann [...].“ Fehlt diese Eigenschaft, z.B. aufgrund eines (dynamisch unbewußt wirksamen) Schuldkomplexes oder anderer persönlicher Befangenheiten, wird dies von den Klienten auch wahrgenommen<sup>185</sup> und zudem

---

<sup>185</sup> Im klinisch-analytischen Bereich wird von einigen Therapeuten auf diese Gefahr hingewiesen. So bemerkt Henneberg-Mönch (1990: 78): „Borderlinepatienten treffen die ‚wunden Punkte‘ des Therapeuten oft mit besonderer Schonungslosigkeit“, wofür sie eine „projektive Hellsichtigkeit“ (Kemper 1954/55) besäßen. Und auch Dulz/Schreyer/Nadolny (2000: 490) stellen fest, „daß ein Patient aufgrund feinsten ‚Antennen‘ die innere Haltung

oft schonungslos ausgenutzt, was wiederum in der Arbeit mit jugendlichen Straftätern den gesamten Bewährungsprozeß gefährdet.

Ein sehr anschauliches Beispiel zu dieser Problematik liefert das Interview mit Herrn C, auf das im weiteren Verlauf näher eingegangen werden soll. Bei Herrn C gibt es jede Menge Anhaltspunkte für ein starkes Identifiziertsein mit der eigenen Klientel, eines, das mit einer sich solidarisch erklärenden parteilichen Haltung einhergeht und eine ausgewogene, objektive Betrachtung der von den Klienten begangenen Straftaten vermissen läßt<sup>186</sup>. Die Jugendlichen werden von Herrn C mehr als Opfer oder Verlierer denn als Täter gesehen. Dies wird nicht nur aus seiner grundsätzlichen Systemkritik<sup>187</sup> deutlich, sondern auch aus den zahlreichen Vorwürfen, die sich an das spezifische Vorgehen bestimmter gesellschaftlicher Institutionen (wie der Medienindustrie, der Versicherungskonzerne<sup>188</sup>, der Einwohnermeldeämter, der Arrestanstalten<sup>189</sup> etc.) richten. So werde Delinquenz u.a. durch die Medien begünstigt, da diese die Jugendlichen tagtäglich mit Werbung „vollproppen“ (C:610) und Bedürfnisse suggerieren, für deren Befriedigung keine legalen Mittel bereitstünden:

dann kommen eben leider viele wieder auf diese Idee, doch mal klauen zu gehen oder ja irgendwelche Einbrüche oder sonst irgendwie was zu machen, um an Kohle ranzukommen, um dann ihre Bedürfnisse zu befriedigen, die sie jeden Tag von den Medien vollgepropt kriegen. (C:613-617)

Zudem würden Geschäftemacher aus reiner Profitgier leichtfertig Kredite vergeben, die zwangsläufig in die Überschuldung führten und den Jugendlichen „das Genick brechen“ (C:643): „Autohäuser bieten den Jungs ja wahnsinnige Kredite an, völlig hirnrissig, weil der ganze Zusammenhang macht ja dann das ganz dicke Geschäft“ (C:643-646). So entsteht der Eindruck, daß seine Klienten skrupellosen Machenschaften wehrlos ausgeliefert seien und der Weg in die Straffälligkeit dadurch vorprogrammiert sei. Diese Art der Problemverschiebung spitzt sich zu, wenn Herr C die richterliche Anordnung des Führerscheintzugs anprangert, weil diese die Jugendlichen<sup>190</sup> mit ihrer Fahrpraxis in die Illegalität dränge, denn sie würden schließlich weiterhin Auto fahren, entweder weil dies für sie wie eine Sucht sei oder aber weil

---

des Therapeuten [...] unbewußt wahrzunehmen imstande ist, selbst bei größerer ‚schauspielerischer‘ Leistung des Therapeuten.“ Um eine drohende Vereinnahmung durch den Klienten abzuwenden, müssen Skrupel, Schuldgefühle und Befangenheit überwunden werden, eine Feststellung, die auch Kernberg (2000b: 536) trifft, wenn er fordert: „Als Bürger können wir unsere Ideologie ausdrücken, als Therapeuten müssen wir erschreckend neutral bleiben, neutral nicht im Sinne der Indifferenz, aber in dem Widerstand gegen die Identifikation mit den inneren pathologischen Mächten, gegen die der Patient anzukämpfen hat.“

<sup>186</sup> Eine in diesem Zusammenhang bedeutsame Hintergrundinformation ist die Tatsache, daß Herr C den Kurs alleine anleitet, d.h. ohne einen zweiten Kollegen (C:1034-1036), eine Praxis, die eher unüblich ist.

<sup>187</sup> Systemkritik äußert sich z.B. dort, wo er die Probleme seiner Klienten auf die „heutige Gesellschaftsordnung“ (C:653) zurückführt.

<sup>188</sup> Diese würden „leider recht gute Detektive“ (C:336f.) beauftragen, um ihre Forderungen einzutreiben, woraufhin es sich für hochverschuldete Klienten (wie im Falle Tommy) nicht mehr lohne, einer geregelten Arbeit nachzugehen.

<sup>189</sup> Diese würden die guten Vorsätze der jugendlichen Straftäter zunichte machen, wenn sie diejenigen, die sich freiwillig zum Absitzen der Arreststrafe meldeten, wieder nach Hause schicken, um sie später dann doch (wenn Plätze freiwerden) unter Polizeieinsatz abzuholen (C:126-140).

<sup>190</sup> Auch wenn man beim Verkehrserziehungskurs von Herrn C besser von *jungen Erwachsenen* sprechen sollte – alle Teilnehmer sind über 18 Jahre alt –, behalte ich aus pragmatischen Gründen die Bezeichnung *Jugendliche* weiterhin bei.

sie auf ihr Auto beruflich angewiesen seien (womit implizit eine Forderung nach Entkriminalisierung des Fahrens ohne Führerschein verbunden ist):

Und was ich absolut hirnrissig finde, ist Aussprechen von Sperren bei solchen Leuten. Das heißt, die kriegen dann vom Richter 'ne Sperre aufgebrummt von bis zu maximal fünf Jahren, wo sie in der Zeit eben kein' Führerschein machen dürfen. Wenn der aber, wie mir das bewußt ist, süchtig ist nach Auto fahren, hat ja dieses Sperren-Aussprechen überhaupt keinen Sinn. Im Gegenteil, das provoziert ja bloß, daß er wieder fährt, wieder erwischt wird, wieder im Knast sitzt. (C:93-100) [und weiter unten:] Ich kenne viele Leute, die auf'm Bau arbeiten, und die müssen eben mit Auto fahren, weil die von Baustelle zu Baustelle wandern und das ganze Werkzeug immer mitschleppen müssen [...]. Und um ihren Arbeitsplatz nicht zu verlieren, weil sie ja 'n paar Mark verdienen wollen, riskieren sie dann lieber ohne Führerschein zu fahren, damit der Chef sie nicht rausschmeißt [...]. Das ist das Problem. (C:195-205)

Seine Bemühungen richten sich in erster Linie darauf, daß seine Klienten schnellstmöglich ihren Führerschein wiedererlangen, wobei er den dafür zuständigen Sachbearbeitern der Meldebehörde Willkür und mangelnde Kooperationsbereitschaft vorwirft:

leider sind [...] viele von den Mitarbeitern beim Einwohnermeldeamt der Meinung, wenn einer mal straffällig geworden ist, dann laßt den mal zwei, drei Jahre zappeln, laßt den sich erst mal bewähren, daß der nicht wieder straffällig wird, und dann kann er immer noch 'n Führerschein machen. (C:436-440)

Mit dieser parteilichen Haltung droht nicht nur die Aufarbeitung der Straftaten – eine für ihn „ganz krasse Überschrift“ (C:811) – in den Hintergrund zu rücken, auch blendet Herr C die enorme Gefahr für die Öffentlichkeit aus, die von einem grob fahrlässigen Fahrverhalten wie der Raserei und dem Fahren unter Alkoholeinfluß ausgehen. Die fehlende Motivation einiger Sachbearbeiter auf dem Meldeamt, den jugendlichen Verkehrssündern schnellstmöglich wieder ihren Führerschein auszuhändigen, ist daher gar nicht so abwegig. Parteilichkeit und ein unzureichendes Problembewußtsein treten offen zutage, wenn Herr C wahrlich meint, daß es ein „Glück“ (C:485) sei, daß sein Klient Felix beim Fahren ohne Führerschein „nicht so oft erwischt“ (ebd.) wurde. Nicht mal für den Jugendlichen selbst kann es ein „Glück“ sein, wenn dieser nicht oder nur selten erwischt wird, denn dadurch verfestigt sich ja gerade dessen Delinquenz (vgl. Lernen am Erfolg) und die Gefahr, irgendwann in ernsthafte Probleme zu geraten (z.B. durch einen Unfall ohne Versicherungsschutz wie im Falle des Klienten Tommy, C:278-385), nimmt zu. Eine solche Sichtweise greift daher zu kurz. Seine protektive Haltung symbolisiert sich auch im Sprachgebrauch, wenn er hinsichtlich seiner Klienten (die allesamt über 18 Jahre alt sind) durchgängig von den „Jungs“ spricht, ein Ausdruck, der für kleine Kinder steht, nicht jedoch für mündige erwachsene Menschen, die man in die Verantwortung nehmen kann. Die Tatsache, daß er sich selbst sogar als „Junge“ (s. nachstehendes Zitat) bezeichnet, macht wiederum die gegenüber seiner Klientel mangelnde Abgrenzung spürbar; diese äußert sich auch im aufopfernden Engagement und der selbstlosen Verausgabung:

Also offiziell arbeite ich sechsendreißig Stunden, es kommt vor, [...] daß es fünfzig werden, [...] ich bin jetzt 'n bißchen ruhiger geworden, ich hatte 'ne Zeit lang [...] achtzig oder fünfundachtzig Überstunden [...]. Bloß ich hatte dann paar gesundheitliche Probleme, dann habe ich gesagt, also Junge, du mußt jetzt ruhiger treten [...], ansonsten nützt das alles nichts mehr, wenn ich dann [...] in der Kiste liege, ist den Jungs auch nicht geholfen. (C:970-979)

Daß Empathie längst in den Zustand der Identifikation übergegangen ist und Herr C eine objektive Sicht auf die Dinge verloren hat, wird auch durch seine überzogenen und teils dramatisierenden Darstellungen offenkundig, mit denen er seine Enttäuschung und Verbitterung<sup>191</sup> über die Gesellschaft zum Ausdruck bringt. So behauptet er, daß einige seiner Klienten „auf der Straße liegen und wirklich nichts zu Essen haben und klauen, um zu überleben“ (C:993f.) – wobei seine Stimme leicht ins Weinerliche gerät!<sup>192</sup> –, erklärt ferner, daß die Chance auf einen Ausbildungsplatz „wie ’n Fünfer oder ’n Sechser im Lotto“ (C:579) sei, oder er kritisiert, daß man der Jugendarbeit, die ständig von Einsparungen betroffen sei („alles“ werde „weggeschmettert“ C:960f.), nicht genügend Bedeutung beimesse: „Jugendliche sind das fünfte Rad am Wagen und straffällig gewordene Jugendliche – ja weiß ich nicht – das siebte oder achte Rad“ (C:963-965).

## **5.2.6 weitere Überlegungen zu einigen Aspekten des klientenzentrierten Ansatzes im Hinblick auf das Ziel der Legalbewährung**

Das Ziel der Legalbewährung wird auch dort gefährdet, wo anthropologische Annahmen des humanistischen Konzepts unhinterfragt übernommen oder Methoden und Ziele desselben dogmatisch befolgt werden, ohne sie zunächst einer kritischen Betrachtung zu unterziehen. Daher sollen nun einige der zentralen Annahmen und Prinzipien des klientenzentrierten Konzepts in ihrer Bedeutung für die Arbeit mit Straftätern geklärt werden, wobei sie gegebenenfalls eine Einschränkung oder Modifizierung erfahren.

### **5.2.6.1 zur angestrebten Autonomie des Menschen**

Wer in der Arbeit mit dissozialen oder straffälligen Klienten das Ziel der Autonomie verfolgt, darf niemals außer Acht lassen, daß Autonomie nur im Zusammenhang mit sozialer Verantwortung und Verbundenheit gesehen werden kann und stets die Beachtung der Bedürfnisse und Rechte anderer Menschen mit einschließt, eine Forderung, die auch Ruth Cohn in ihren Axiomen zur Themenzentrierten Interaktion (TZI) auf den Punkt brachte: Ihr zufolge ist der Mensch autonom und interdependent zugleich, wobei „[d]ie Autonomie des einzelnen [...] um so größer [ausfällt], je mehr er sich seiner Interdependenzen mit allen und allem bewußt ist“ (1979: 876). Wenn Autonomie in diesem Sinne verstanden wird, kann folglich auch die für viele unüberbrückbar anmutende Kluft zwischen dem Streben nach Emanzipation, Individuation und Selbstverwirklichung auf der einen und der Forderung nach sozialer Anpassung auf der anderen Seite überwunden werden.

---

<sup>191</sup> Diese Verbitterung manifestiert sich ferner in dem von ihm häufig gebrauchten Wort „leider“. Auch Sätze wie „da sind wir alle zu kleine Lichter“ (C:100) oder „aber das ist nun mal so“ (in Varianten C:62, 100, 228f, 943f., 963, 1146, 1182f.) bergen eine resignative, fatalistische Grundstimmung.

<sup>192</sup> An dieser Stelle kommt sein ganzes Mitleid zum Ausdruck, eine Eigenschaft, vor der man sich, wie Kernberg (2000b: 535) mit Bezug auf Freud (1916) feststellt, „schützen“ müsse: „Mitleid ist eine sublimierte Aggression. Wenn wir Mitleid mit Patienten innerhalb einer Behandlung empfinden [...], bedeutet das, daß wir den Patienten herabsetzen und nicht als vollwertige, normale Person respektieren (Freud 1916 zit. n. Kernberg, ebd.).

### 5.2.6.2 zum positiven Menschenbild

Des Menschen wahres Selbst ist nach Rogers nicht einfach nur gut! Dies wäre ein zu naives Verständnis seines humanistischen Menschenbildes. Der Kern der menschlichen Natur enthält vielmehr gute wie schlechte Anteile und kann erst dann als „konstruktiv und vertrauenswürdig“ (Rogers 1994b [1961]: 112, s. Zitat unten) angesehen werden, wenn der Mensch in die Lage versetzt wird, die *Gesamtheit* seiner widerstrebenden Impulse und organismischen Bedürfnisse, die konstruktiven wie die destruktiven gleichermaßen, wahrzunehmen und als zutiefst menschlich anzuerkennen. Die hiermit verbundene Gewährleistung der eigenen Wahlmöglichkeiten hat notwendigerweise eine bewußte Handlungsentscheidung zur Folge, die nach Rogers dem Individuum die Kontrolle über seine destruktiven Impulse ermöglicht, was in der Konsequenz ein ausgewogeneres, sozialadäquateres Verhalten bewirkt. Rogers zufolge führt also nicht die Verleugnung (oder Verdrängung) der aggressiven (oder destruktiven) Impulse zur Erhöhung des menschlichen Wesens, sondern die Tatsache, daß „alle Erfahrungen und alle Einstellungen der bewußten Symbolisierung zugänglich gemacht werden“ (Rogers 1994a [1951]: 451) und in der Folge menschliches Handeln die „bedeutungsvolle[...] und ausgeglichene[...] Befriedigung *aller* Bedürfnisse“ (ebd.) mit einschließt:

Die Grundnatur des frei sich vollziehenden menschlichen Seins ist konstruktiv und vertrauenswürdig. [...] Wenn wir den einzelnen aus seiner Abwehrhaltung befreien können, damit er für das breite Spektrum seiner eigenen Bedürfnisse wie auch für die umfangreiche Reihe der Forderungen aus Umwelt und Gesellschaft offen ist, dann können wir uns darauf verlassen, daß seine Reaktionen positiv, vorwärtsgerichtet, konstruktiv sein werden. (Rogers 1994b [1961]: 193) [und an anderer Stelle:] Wenn des Menschen einzigartige Fähigkeit der Bewußtheit so frei und vollständig realisiert wird, entdecken wir kein Tier, vor dem wir uns fürchten müssen, keine Bestie, die man kontrollieren muß, sondern einen Organismus, der [...] in der Lage ist, ein ausbalanciertes, realistisches, sich selbst und andere bereicherndes Verhalten zu erwerben [...] [wobei dieses dann] nicht immer konventionell und konform [ist], sondern individualisiert, aber immer auch sozialisiert. (ebd.: 112)

Auch wenn man diese anthropologischen Annahmen zur Grundnatur des Menschen nicht bezweifeln wollte, bleibt doch die Frage offen, ob es tatsächlich jedem Menschen gelingen kann, zum Innersten seines Selbst vorzustoßen und die Gesamtheit der widerstrebenden Impulse und organismischen Bedürfnisse der „bewußten Symbolisierung“ (Rogers 1994a [1951]: 451, s.o.) zuzuführen. Die relativ hohen Anforderungen, die mit der Erhöhung des menschlichen Wesens verbunden sind – „die Bewußtheit des Erlebens“ müsse „vollendet vorhanden“ (Rogers 1994b [1961]: 112) und der Klient „am vollständigsten Mensch“ (ebd.) sein –, lassen vermuten, daß nicht alle Klienten der sozialen Trainingskurse dem Menschenbild des humanistischen Konzepts entsprechen, insbesondere diejenigen mit gravierenderen Störungen im narzißtischen Bereich – eine Annahme, die auch von Linder (2000: 832) in bezug auf Borderline-Klienten vertreten wird:

Konfrontieren wir dieses Menschenbild mit jenem Bild, das Menschen in uns hinterlassen, die unter Borderline-Störungen leiden [...], so müssen wir sagen, daß diese Menschen wegen fehlender Konsistenz, fehlender Kernidentität und fehlender autochthoner Entwicklungsmöglichkeiten in ihren Persönlichkeiten kaum eine Chance haben, vom Menschenbild der humanistischen Psychologie erfaßt zu werden.

Pädagogen, die das Gute im Menschen idealisieren, werden der Seinswirklichkeit ihrer Klienten oft nicht gerecht und laufen Gefahr, von der Destruktion ihrer Klienten übermannt zu werden. Wachsamkeit ist spätestens dort geboten, wo der Klient nicht an einer Klärung seines inneren Bezugssystems interessiert ist und ein Selbstaktualisierungsprozeß ausbleibt: „Wenn der Mensch kein vollständiger Mensch ist – wenn er seinem Bewußtsein verschiedene Aspekte seiner Erfahrung verweigert – dann haben wir in der Tat allzu oft Grund, ihn und sein Verhalten zu fürchten“ (Rogers 1994b [1961]: 112).

### 5.2.6.3 zur Selbstaktualisierungstendenz

Die Annahme einer Selbstaktualisierungstendenz manifestiert sich bei Frau H in der Überzeugung, daß der erfolgreiche Bewährungsverlauf ihres Klienten Jochen darauf zurückführbar sei, daß dieser seine „gestandene Persönlichkeit wiedergefunden“ (H:374) habe, und bei Herrn G in der Vorstellung, daß Delinquenz als ein passageres jugendtypisches Phänomen (G:499-508) im wesentlichen durch die Selbstheilungskräfte im Klienten überwunden werden könne: „es sind ja immer die Jugendlichen selbst, die es schaffen, wir begleiten sie ja [~ nur] dabei“ (G:456f. & vgl. 539f.). Diese Einschätzung aber dürfte bei weitem zu optimistisch sein. Auch wenn man eine Aktualisierungstendenz biologisch verankert glaubt, ist doch deren Entfaltung erheblich von sozialen und anderen Umweltbedingungen abhängig und muß, Bommert (1987: 44) zufolge, auch als „ein Ergebnis sozialer Lernvorgänge“ gesehen werden:

Zu den empirisch nicht überprüfbaren Sätzen gehört z.B. die Annahme, daß der menschliche Organismus eine angeborene Aktualisierungstendenz besitze, die das Individuum in eine konstruktive Richtung bewege. Alle menschlichen Verhaltensweisen, die dem zu widersprechen scheinen, werden dagegen auf ungünstige äußere Einflüsse zurückgeführt, die die Entfaltung der Aktualisierungstendenz blockieren. Bei diesem Konzept wird übersehen, daß sich der Mensch nicht aus sich selbst heraus entfalten kann, sondern von der Geburt an auf die Interaktion mit Bezugspersonen aus seiner sozialen Umwelt angewiesen ist, die ihm Anregungen geben und Anforderungen an ihn stellen. Insofern scheint es als fragwürdig, konstruktive Verhaltensweisen des Individuums auf eine biologische Grundausstattung des Organismus zurückzuführen, da sie genauso wie destruktive Verhaltensweisen ein Ergebnis sozialer Lernvorgänge sein können [...]. (ebd.)

Die Fähigkeit zur Selbstaktualisierung hängt nicht zuletzt auch von der Beschaffenheit des Selbst ab. Ist dieses nur mangelhaft entwickelt und in der Folge von Spaltungsprozessen und unzureichend ausgebildeten Ich-Grenzen instabil und brüchig, dürfte die Chance auf eine Aktualisierung eher gering sein. Dieser Prozeß setzt grundlegende Entwicklungsressourcen voraus, die oft nicht vorhanden sind und erst einmal erworben werden müssen. Ob hierfür eine erlebniszentrierte explorative Arbeit oder die korrigierende Beziehungserfahrung einer humanistischen Begegnungshaltung allein ausreichen, bleibt fraglich.

### 5.2.6.4 zum Gebot der Nondirektivität

Das Gebot der Nondirektivität<sup>193</sup> bedeutet nicht, daß ein Pädagoge keine Struktur vorgeben dürfe und sich so gut es geht zurückhalten müsse, eine nicht selten vorherrschende irrige An-

---

<sup>193</sup> zur eigentlichen Bedeutung der Nondirektivität siehe S. 85f. (Kap. 4.2.3.2)

nahme, die sich vor allem in der Arbeit mit strukturschwachen Klienten folgeschwer auswirken kann. Im klinischen Bereich macht die in der fachlichen Diskussion um die Gesprächspsychotherapie (GT) häufig vertretene Forderung nach Zusatzvariablen die Notwendigkeit einer stärkeren Strukturierung der therapeutischen Situation deutlich. Auf die Arbeit mit Straftätern bezogen kommen Altvater und Meine (1974) zu dem Schluß,

daß klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie allein [also in der reinen, klassischen Form; A.L.] keine geeignete Methode ist, Therapiegruppen mit Bewährungsprobanden aufzubauen. Die geringe Strukturierung der therapeutischen Situation in den Gruppensituationen löst bei diesem Klientelkreis zuviel Angst, Unsicherheit und Mißtrauen aus, zumal die üblichen Erwartungen, wie Erhalten von Ratschlägen und Verhaltensmaßregeln, nicht erfüllt werden. Das Einbringen zusätzlicher Techniken scheint unerlässlich, um Voraussetzungen für die Anwendung der speziellen Therapiemethode zu schaffen. (ebd. zit. n. Geißler/Hege 1997: 87)

Die im Hinblick auf Klärung, Exploration und Gesprächsführung stärker strukturierenden Zusatzvariablen der GT umfassen u.a. eine größere sprachliche Aktivität (Minsel/Langer/Peters/Tausch 1973), Explikationstechniken<sup>194</sup> wie Konkretisieren, Spezifizieren, Verallgemeinern (vgl. Reicherts 1998: 436), vermehrte Selbstöffnung und Selbsteinbringung (ebd.) als auch bestimmte Konfrontationstechniken (Berenson/Mitchell/Laney 1968, Tscheulin 1992: 129-139, 143-149). Neben die Beziehungsorientierung der GT sei, so Reicherts (1998: 435), eine „Bearbeitungs- oder Aufgabenorientierung“ getreten, deren spezifische Interventionen mit einem veränderten Therapieverständnis einhergehen: „der Therapeut »folgt« nicht nur den Äußerungen des Klienten, sondern »steuert« sie auch aktiv“ (ebd.).

Was für die GT gilt, kann aber auch auf den klientenzentrierten Anteil der pädagogischen Arbeit im STK bezogen werden: Explorative Arbeit und humanistische Begegnungshaltung können bei den Klienten, deren Ich/Selbst-Strukturkomplex defizitär oder gestört ist, oft erst in Verbindung mit anderen Maßnahmen und Methoden sinnvoll zur Geltung gebracht werden<sup>195</sup>. Bei besonders hartnäckigen Fällen von Borderline, malignem Narzißmuß oder Dissozialität, bei denen das Problemverhalten stark persistiert, wäre z.B. ein mehr konfrontatives Vorgehen oder ein gezieltes Vermitteln sozialer wie sozial-kognitiver Kompetenzen geboten, eine Strukturkomponente folglich, die eher direkter Art ist. Dies entspricht in etwa der Feststellung

---

<sup>194</sup> „Der Therapieerfolg ist größer, wenn die Explizierungsangebote des Therapeuten das (vorausgehende) Explikationsniveau des Klienten immer wieder in gewissem Maße übersteigen“ (Reicherts 1998: 436). In diesem Sinne argumentieren auch Davison/Neale (1996: 631), wenn sie von der Notwendigkeit einer „fortgeschrittenen Empathie“ sprechen und ein wesentliches Ziel darin sehen, „daß der Patient aus seiner gegenwärtigen phänomenologischen Welt in eine andere wechselt“, denn „[d]em Patienten nur seine gegenwärtige Phänomenologie widerzuspiegeln, kann keinen therapeutischen Wandel bewirken. Der Patient muß eine neue Phänomenologie erwerben“ (ebd.).

<sup>195</sup> In bezug auf die wirklich schwierigen Fälle unter den Klienten findet sich selbst bei Rogers – man glaube es kaum – ein sanftes Zugeständnis für etwaige Zusatzbedingungen. Bezugnehmend auf eine Studie von Kirtner (1955) stellt Rogers (in einer Fußnote) fest: „Der Klient, der sieht, daß sein Problem mit seinen Beziehungen zu tun hat, und der fühlt, daß er zu diesem Problem selbst beiträgt, und der es ändern will, wird wahrscheinlich erfolgreich sein. Der Klient dagegen, der sein Problem nach außen verlegt, wobei er nur wenig Selbstverantwortung verspürt, wird viel wahrscheinlicher nicht zum Ziel kommen. Das impliziert, daß es notwendig ist, einige andere Bedingungen für die Psychotherapie mit dieser Gruppe zu schaffen“ (Rogers 1991a [1957]: 179). Der letzte Satz lautet in einer leicht anderen Übersetzung wie folgt: „Diese Ergebnisse legen nahe, unterschiedliche therapeutische Vorgehensweisen anzubieten, um Persönlichkeitsveränderung möglich zu machen“ (Rogers 1987 [1959]: 41).



von Grawe/Donati/Bernauer (1995: 135f.)<sup>196</sup>, „dass man mit einem spezifisch auf die Bewältigung der jeweiligen Schwierigkeiten des Patienten zugeschnittenen Vorgehen [das in der Regel direkter ausfällt; A.L.] oft noch mehr erreichen kann als mit einem rein klärungsorientierten Vorgehen“ nondirektiver Gestalt.

### 5.2.6.5 zum Gebot der Ressourcenorientierung

Mit Vorliebe wird unter Pädagogen immer wieder betont, daß man doch ressourcenorientiert arbeite. Dies versteht sich oftmals als ideologische Kampfansage gegenüber all denen, die scheinbar nur die Defizite der Jugendlichen im Auge haben – wer konkret damit gemeint ist, bleibt oft nebulös. So wähnt man sich politisch korrekt und darf sich der Anerkennung durch andere Pädagogen gewiß sein, fußt man doch auf einem gemeinsam geteilten – oder geteilt geglaubten – Werteverständnis. Wollte man indes nicht nur ressourcen-, sondern auch defizitorientiert vorgehen, geriete man als Pädagoge leicht in Mißkredit.

Die betont ressourcenorientiert arbeitenden Pädagogen unterliegen aber der Gefahr, sich aus ideologischen Gründen von vornherein in der Methodenwahl zu beschränken und für innovative Wege und Möglichkeiten eventuell nicht genügend offen zu sein. Wenn nun aber durch eine „defizitorientierte“ Vorgehensweise die angestrebte Resozialisierung besser erreichbar scheint, dann müßte doch die Frage zu stellen erlaubt sein, ob für diesen Fall nicht der Zweck die Mittel heiligt. Meines Erachtens aber gibt es gar keine rein defizit- oder rein ressourcenorientierten Vorgehensweisen – eine Auffassung im übrigen, die einem (spaltungsbasierten) Schwarzweiß-Denken gleichkommt. Ressourcen wie Defizite sind dialektisch miteinander verquickt, denn dort, wo man Defizite bekämpft, können oft auch neue Ressourcen entdeckt werden. Auch kommt hinzu, daß sich wohl niemand etwas „wegnehmen“ ließe, ohne etwas Neues dafür geboten zu bekommen (z.B. neue Sichtweisen, Handlungsalternativen etc.), wobei wiederum Letztgenanntes die Entstehung neuer Ressourcen ermöglicht. Der Wunsch, ressourcenorientiert zu arbeiten, wird zudem ad absurdum geführt, wenn man – wie Herr G dies tut – „Klauen“ als Ressource betrachtet, die nur „umgeleitet“ werden müsse: „ich sag’s mal so: Zu klauen ist ja ’ne Ressource, ist ’ne Fähigkeit [...]. Jetzt muß man gucken, [...] kann man diese Fähigkeit umleiten<sup>197</sup> in etwas anderes. [...] Also helfen wir ihnen [...], indem wir gucken, was kannst du sonst noch tun“ (G:744-751).

Die Begriffe "ressourcenorientiert" und "defizitorientiert" sind in erster Linie ideologisch gefärbte Schlagworte. Der Ausdruck „ressourcenorientiert“ mag allenfalls dann seine Berechtigung finden, wenn man sich gezielt von einer Sanktionspraxis abheben will, die ihr Korrek-

---

<sup>196</sup> Grawe et al. (ebd.) attestierten der GT nach Auswertung einer umfangreichen Metaanalyse von über dreißig kontrollierten Wirksamkeitsstudien (im Zeitraum von 1952 bis 1983) zwar eine hohe Wirksamkeit, kamen allerdings auch zu dem Schluß „dass kombinierte therapeutische Massnahmen (GT mit Therapievorbereitung, Kombination von Einzel- und Gruppentherapie, Kombination mit Milieuthherapie oder mit verhaltenstherapeutischen Techniken) mehrfach noch zu besseren Effekten führten“ (ebd.: 136), eine Feststellung letztlich, die auch für einen multilateralen Ansatz in der pädagogischen Arbeit mit Bewährungsprobanden spricht.

<sup>197</sup> Es wird hier nicht ganz klar, wie sich diese delinquente „Ressource“ in sozial konformes Verhalten *umleiten* ließe. Das Wort „umleiten“ erinnert ein wenig an die Vorstellung von einer sich anstauenden und nach Entladung drängenden Triebenergie (Dampfkesseltheorie nach Lorenz), die man nur gezielt kanalisieren müsse.

turverständnis noch stark auf den Straf- und Sühnegedanken gründet, eine Praxis jedoch, die unter Pädagogen wie Richtern hierzulande weitestgehend überwunden sein dürfte (vgl. auch die zentrale Bedeutung des Erziehungsgedankens im JGG<sup>198</sup>).

### 5.2.7 Resümee

Der Vertrauens- und Beziehungsaufbau wie auch die Chancen auf Legalbewährung durch den humanistischen Ansatz wurden im wesentlichen durch das therapeutische Agens der korrigierenden Beziehungserfahrung erklärt, dies unter Zuhilfenahme klientenzentrierter als auch psychoanalytischer (speziell selbstpsychologischer) Veränderungsannahmen. So konnte u.a. aufgezeigt werden, wie der bei einer gescheiterten (frühkindlichen) Autonomieentwicklung allgemein vorherrschende Grundkonflikt, der im Wunsch nach Individuation einerseits und im Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit andererseits besteht, durch die einfühlsame, verstehende (klientenzentrierte) Grundhaltung überwunden wird und in der Folge sowohl eine solide Vertrauens- und Beziehungsgrundlage als auch ein kohärenteres Selbst entsteht, wobei letzteres den Klienten zu einem mehr ausgeglichenen und in sozialer Hinsicht angepaßteren Verhalten befähigt. In dem Maße wie in einer angstfreien zugewandt-akzeptierenden Atmosphäre Abwehrhaltungen aufgegeben werden, können auch die aus archaischen Ängsten und bedrohlichen Selbstzuständen resultierenden Dekompensationen überwunden werden, die oft für Delinquenz und Problemverhalten ursächlich sind. Fernerhin wurde plausibilisiert, daß die von den Pädagogen ausgehende humanistische Begegnungshaltung sowie jegliche Form der Zuwendung, die von dieser Haltung durchdrungen ist, sich günstig auf die Vertrauensbildung und Legalbewährung auswirken, wenn in Fällen gravierender emotionaler Vernachlässigung Delinquenz in instrumenteller Hinsicht, nämlich als ein tiefer, sehnlischer Wunsch nach Zuwendung, verstanden werden kann und die Fürsorge der Pädagogen eine in sozial-emotionaler Hinsicht ausreichende Kompensation für die erlittene Deprivation darstellt, d.h. der Hunger nach Zuwendung gestillt und die Versorgungslücke geschlossen wird.

Weiterhin wurde festgestellt, daß die Chance auf Legalbewährung zunimmt, wenn es über die korrigierende Beziehungserfahrung hinaus zu einer personenzentrierten explorativen Arbeit kommt, bei welcher der Klient zum einen sein maßgebliches Beteiligtsein an der Entstehung von Konflikten in Erfahrung bringt und hierfür ein Gefühl eigener Verantwortlichkeit entwickelt und er zum anderen erkennt, wie sehr sein Handeln von (sub)kulturellen oder gruppenspezifischen Normen (fremd)geleitet ist, die weder den gesetzlich kodifizierten Normen der Überkultur noch den eigenen organismischen Bedürfnissen entsprechen – eine Voraussetzung letztlich, um sich von den abweichenden Normen zu lösen und einen gesetzeskonformeren Weg zu wählen. Wenn der Klient sich seiner inneren Erlebniswelt gegenüber öffnet und dabei sein Wahrnehmungsspektrum erweitert, wird er mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht nur empfänglicher für die Bedürfnisse und Erwartungen der mit ihm in Verbindung stehenden Mitmenschen (verbesserte Empathiefähigkeit), durch die Explizierung und Symbolisierung bislang nicht bewußtseinsfähiger Erfahrung entwickelt der Klient auch ein höheres Maß an inne-

---

<sup>198</sup> Jugendgerichtsgesetz

rer Kongruenz, sein Selbst wird integrierter, kohärenter und weniger von Abwehr und Defensivität bestimmt (Reorganisation der Selbststruktur), wodurch sein Sozialverhalten wiederum eine deutliche Besserung erfährt (vgl. oben).

Es bleibt jedoch offen, ob eine grundlegende Restrukturierung des Selbst bei einer strukturschwachen Klientel im knappen zeitlichen Rahmen der Maßnahme überhaupt erreicht werden kann. Wo nur wenig an Ich- oder Selbststruktur vorhanden ist, kann auch nur wenig an Struktur verändert werden; Struktur aufzubauen jedoch benötigt für gewöhnlich deutlich mehr Zeit. Klienten auf einem neurotischen Strukturniveau (mit fester Kernidentität, intakten Ich-Funktionen und vorhandenen Entwicklungsressourcen) besitzen in dem kurzen Zeitrahmen von drei bis vier Monaten bessere Aussichten auf Sozial- und Legalbewährung als Klienten auf einem Borderline-Strukturniveau, wenn auch für letztere der STK nicht umsonst ist, bietet doch die von den Pädagogen gelebte Empathie des einführenden Verstehens die Möglichkeit zu therapeutisch bedeutsamen Selbstobjekt-Übertragungen, die eine fragile Selbststruktur konsolidieren oder zumindest stabilisieren können, womit oft wiederum eine Reduktion abweichenden Verhaltens verbunden ist.

Die mangelnde innere Strukturiertheit als auch die spezifische Beziehungsdynamik der Klienten mit einer Borderline-Persönlichkeitsorganisation (Kernberg) lassen den humanistischen Ansatz nur in Verbindung mit einer klaren Strukturvorgabe, einer konsequenten Grenzsetzung und allgemein der Aufrechterhaltung eines stabilen Rahmens sinnvoll erscheinen.<sup>199</sup> Im Wissen darüber, daß ein rein klärungsorientiertes Vorgehen zur Legalbewährung oft nicht ausreicht (und genauso wenig die gute Beziehungsebene allein), wird in der pädagogischen Arbeit im STK die personenzentrierte Ausrichtung auch mit anderen methodischen Ansätzen vernetzt, bei denen beispielsweise ein gezieltes Vermitteln sozialer wie sozial-kognitiver Kompetenzen (Wahrnehmungstraining, Rollenspiele etc.) oder auch schon mal ein konfrontatives Vorgehen (Heißer Stuhl, Konfrontation mit der Straftat etc.) im Vordergrund steht, wobei für letzteres eine stabile Vertrauens- oder Beziehungsgrundlage benötigt wird, die im wesentlichen durch die personenzentrierte Haltung zustande kommt.

### **5.3 Mittel-Ziel-Relationen 3 (zum konfrontativen Ansatz) – Explikation und Diskussion**

MZR 3: Konfrontative Elemente in der pädagogischen Arbeit – eine Ultima Ratio im Umgang mit Klienten, die über einen empathischen Zugang nicht zu erreichen sind – führen bei der Bearbeitung von Straftat und Problemverhalten zum Aufbau von Einsicht und Problembewußtsein (sowie unter bestimmten Bedingungen auch direkt zur Übernahme von normkonformen Werthaltungen).

---

<sup>199</sup> Das ebendiese Verbindung auch als notwendig erachtet wird, macht das folgende Statement deutlich: „Wir arbeiten ja sehr partnerschaftlich, wobei wir autoritär in der Strukturgebung sind“ (H:748f.).

### 5.3.1 Einleitung

Daß konfrontative Elemente in der Gesprächsführung (insbesondere hinsichtlich der Bearbeitung der Straftatbestände) zum Aufbau von Einsicht und Problembewußtsein führen können, ist fester Bestandteil der im Hinblick auf Veränderung vorherrschenden subjektiven Theorie von Herrn E. Dessen konfrontative wie provokative Gesprächsführung wurde im Methodenkapitel „Konfrontieren und Fordern“ (4.2.1.3) bereits ausführlich beschrieben; der Aufbau von Einsicht und Problembewußtsein als eine zentrale Zielsetzung der Pädagogen geht aus den Kapiteln 4.1.1 (S. 34f.) und 4.1.2 (S. 38f.) hervor. Diese Kapitel bilden eine wichtige Diskussionsgrundlage für die oben formulierte und hier zu erörternde Mittel-Ziel-Relation. Wenn auch, wie aus den genannten Kapitelstellen hervorgeht, für andere Pädagogen festgestellt werden kann, daß sie konfrontative Elemente in ihrer Arbeit praktizieren und den Aufbau von Problembewußtsein verfolgen, so soll dennoch in der hier zu führenden Diskussion der Fokus auf Herrn E gerichtet sein, da konfrontative Elemente *innerhalb der Gesprächsführung* – bezogen auf die Bildung von Problembewußtsein – nur bei ihm wirklich nachzuweisen sind. Da es neben der Gesprächsführung auch bestimmte Arbeitstechniken gibt, die konfrontativ ausgerichtet sind (vgl. Kap. 5.3.2.3), wurde mit der Umschreibung „konfrontative Elemente in der pädagogischen Arbeit“ eine etwas allgemeiner gehaltene Formulierung für die MZR gewählt, und zwar eine, die sich auf einen größeren Kreis der von mir interviewten Pädagogen (nämlich mindestens auf die Leiter A, E, F, G und H) beziehen läßt. Ferner sei angemerkt, daß jene Konfrontationen, die sich auf den Erhalt eines stabilen Rahmens richten (Grenzsetzung und Sanktionierung von Rahmenverstößen, vgl. *rahmensichernde Maßnahmen*, S. 77-80), nicht Gegenstand der hier anstehenden Diskussion sind; der Leser wird auf die Kapitel 4.2.3.1 und 5.1.5 verwiesen.

Überall dort, wo verstehende und akzeptierende Ansätze in der Arbeit mit wiederholt straffälligen Klienten nicht mehr greifen und jegliches Problem- und Unrechtsbewußtsein von einer hartnäckigen Abwehr- und Verteidigungshaltung unterbunden wird, kann der konfrontative Ansatz als eine *Ultima Ratio* gesehen werden, um derartige Haltungen aufzubrechen und entsprechende Bewußtseinsbildung zu leisten. Speziell sei hier an die im letzten Diskussionskapitel beschriebene Störungskategorie derjenigen Klienten gedacht, für die ein empathisch-humanistischer Ansatz klientenzentrierter Couleur aufgrund fehlender Inkongruenzwahrnehmung kaum oder nicht indiziert scheint (vgl. das Inkongruenzmodell von Speierer, Kap. 5.2.5.1.3, S. 148).

Die theoretische Grundlegung der Anti-Gewalt-Kurse, die Herr E anbietet, soll durch die Erläuterung des Konzepts der Konfrontativen Pädagogik und der von Jens Weidner entwickelten Anti-Aggressivitäts-Kurse erfolgen. Einige der dort praktizierten konfrontativen Methoden (wie z.B. die Praxis des Heißen Stuhls) finden sich – wenn auch in abgewandelter Form – in der pädagogischen Arbeit von Herrn E und vereinzelt auch bei anderen Gruppenleitern wieder. Das Formulieren der einer Konfrontativen Pädagogik immanenten Veränderungsannahmen (gestützt auf psychologische wie therapeutische Theorien, Kap. 5.3.2.2) soll dabei helfen,

die Auswirkungen der konfrontativen Gesprächsführung von Herrn E besser einschätzen und beurteilen zu können.

Der Kapitelaufbau der nachstehend geführten Diskussion gliedert sich wie folgt: Kapitel 5.3.2 behandelt das Konzept der Konfrontativen Pädagogik im Rahmen der Anti-Gewalt-Trainingskurse unter Bezugnahme auf die Theorien der Konfrontativen und der Provokativen Therapie. Kapitel 5.3.3 thematisiert die Chancen auf Einsicht und Problembewußtsein, wenn individuelle Rechtfertigungsstrategien konfrontativ durchbrochen werden (5.3.3.1), dem Klienten mit allem nötigen Nachdruck die Opferperspektive vermittelt wird (5.3.3.2) oder wenn dieser mit der selbstwertregulierenden Funktion seiner Gewalthandlungen konfrontiert wird (5.3.3.3). Veränderungsannahmen lassen sich auf einer tiefer liegenden Ebene anhand der Theorie der kognitiven Dissonanz beschreiben (Kap. 5.3.3.4). Auch werden an dieser Stelle die Bedingungen geklärt, unter denen die konfrontative Arbeit direkt – also ohne den Umweg über Einsicht und Problembewußtsein – zur Übernahme von normkonformen Werthaltungen führt (s. oben formulierte MZR). Im Kapitel 5.3.4 werden die möglichen Gefahren einer konfrontativen Vorgehensweise erwogen, und zwar die der Retraumatisierung des Klienten, die der Verhärtung seiner Abwehrformation und schließlich die des Beziehungs- und/oder Behandlungsabbruchs. Kapitel 5.3.5 widmet sich der Bewertung der konfrontativen Gesprächsführung von Herrn E und einer konfrontativen Gesprächssequenz von Herrn G.

### **5.3.2 das Konzept der Konfrontativen Pädagogik (Exkurs)**

Im Anschluß an die theoretische Grundlegung der im Rahmen von Anti-Gewalt-Maßnahmen praktizierten Konfrontativen Pädagogik (Kap. 5.3.2.1), werden zunächst deren methodische Orientierung an Konfrontativer und Provokativer Therapie erläutert (Kap. 5.3.2.2) und im Anschluß daran die für die Konfrontative Pädagogik charakteristischen Methoden und Techniken skizziert (Kap. 5.3.2.3). Dabei wird hier (und auch im Verlauf der weiteren Diskussion) das Augenmerk insbesondere auf die Praxis des heißen Stuhls – eine oft kolportierte und kontrovers diskutierte Technik, die auch von Herrn E angewandt wird – gerichtet.

#### **5.3.2.1 Konfrontative Pädagogik im Rahmen der Anti-Gewalt-Trainingskurse**

Bei der Konfrontativen Pädagogik geht es Weidner (2002: 39) zufolge „weniger um eine neue Form erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung, sondern vielmehr um eine Wiederbelebung der konfrontativen Methodik in der Alltagspraxis sozialer Arbeit und Pädagogik.“ Weidner/Gall (2003: 11) beschreiben Sinn und Zweck von Konfrontationen in der Pädagogik wie folgt:

Konfrontieren ist das Gegenüberstellen von Personen, Meinungen, Denkweisen und Sachverhalten. Im lateinischen bedeutete „confrontare“, Stirn gegen Stirn zusammenstellen, Konfrontation – jemandem die Stirn bieten. Wir bieten den gewaltbereiten Kindern und Jugendlichen die Stirn! Die Konfrontation zielt nicht auf Rache oder Vergeltung. Es geht um Schadenswiedergutmachung und soziale Lernentwicklung, damit neue Opfer vermieden werden. Konfrontation ist hierbei eine würdige Form zwischenmenschlicher Auseinandersetzung.

Im Umgang mit mehrfach straffälligen Klienten wird der konfrontative Ansatz als eine pädagogische Ultima Ratio gesehen, „wenn [...] akzeptierendes Begleiten (Krafeld 1996), non-direktive Gesprächsführung (Rogers 1994[c]), einfühlsame Einzelfallhilfe oder ein lebensweltorientierter Zugang (Thiersch 1995) nicht mehr ausreichen“ (Weidner 2002: 39, Weidner/Gall 2003: 15). Die Autoren gehen von dem Standpunkt aus, „dass gerade Mehrfachauffällige pädagogische Freundlichkeit und Milde als Schwäche begreifen“ (Weidner/Gall 2003: 27), und man von daher – wolle man ernstgenommen werden – konfrontativ und offensiv auftreten müsse: „Normen aushandeln, Grenzen ziehen, [...] Gesetzesverletzungen konfrontieren, auch gegen Widerstände des Jugendlichen, das macht sozialpädagogische Arbeit mit Mehrfachauffälligen erst glaubwürdig“ (ebd.: 27). Die Autoren rufen zu einer „pädagogisch gelenkten“ (ebd.: 18) „leidenschaftlichen Streitkultur“ (Weidner 2004b: 13) auf, die man den Jugendlichen zumuten könne, da ihnen Streit und Konfrontation aus ihrer Alltagswelt vertraut seien (vgl. Weidner/Gall 2003: 33). Konfrontative Pädagogik verstehe sich zudem als „delikt- und defizitspezifisch“ (Weidner 2004a: 117, Weidner/Kilb 2004: 7) – eine Bezeichnung, die im übrigen auch Herr E für seinen Anti-Gewalt-Trainingskurs wählt (vgl. E:90)<sup>200</sup>. Diese programmatische Defizitorientierung, die als Abgrenzung zu empathisch-akzeptierenden Ansätzen verstanden werden muß, bringt auch Wolters (2004: 113) zum Ausdruck, wenn er fordert

nicht nur permanent und allein das Positive, die Stärken der Adressaten in den Blick zu nehmen und fördern zu wollen [...], sondern eben auch und gerade die Fehler und Schwächen derer zu sehen, um dessen Entwicklung man sich bemüht, und sie zum Anlaß zur korrigierenden Intervention und Chance zum korrigierenden pädagogischen Einfluß zu nehmen, sie gezielt aufzugreifen, um sie systematisch bearbeiten zu können.

Konfrontation mit der Straftat zielt nicht nur auf die Aufgabe von Verteidigungshaltungen (und allgemein einstellungsartig fixierten Fehlüberzeugungen), in deren Folge Betroffenheit, Einsicht und Unrechtsbewußtsein aufkeimen, Stiels-Glenn/Glen (2004: 145) sehen in der Konfrontation prinzipiell auch die Chance für einen Zuwachs an Eigenverantwortlichkeit beim Klienten: „Allein das Vertrauen, dass der Klient in der Lage ist, mit der Konfrontation umzugehen, macht ihn zum aktiven Gestalter der eigenen Biographie (Brandsma/Farrelly 1986, 51), zum entscheidungsfähigen Menschen statt zum Opfer seiner Biographie und der Umstände.“

Da Konfrontationen, die sich konstruktiv auswirken sollen, grundsätzlich jedoch der Akzeptanz und dem Einverständnis der Klienten bedürfen, wird immer wieder auf die Notwendigkeit einer *Interventionserlaubnis* verwiesen (z.B. Weidner 2004a: 116f., 2004b: 11; Weidner/Kilb 2003a: 38), welche meist mit den Vereinbarungen zum Trainingsvertrag erbracht wird. Auch müsse Weidner zufolge sichergestellt werden, „dass vor jeder Konfrontation der Beziehungsaufbau zum Probanden steht“ (Weidner 2004a: 116) und daß ferner jegliche Konfrontation nur unter der Beibehaltung einer grundlegenden Wertschätzung des Klienten erfolgt (Gall zit. n. Weidner 2004a: 117) – eine Polarität, die durch nachstehendes Zitat zum Ausdruck gebracht wird: „Auf der Grundlage einer von Respekt und Sympathie geprägten Bezie-

---

<sup>200</sup> Dies ist ein Indiz dafür, daß Herr E aller Wahrscheinlichkeit nach mit der Theorie der Konfrontativen Pädagogik vertraut ist.

hung gilt es, das wiederholt abweichende Verhalten ins Kreuzfeuer der Kritik zu nehmen“ (Weidner 2002: 39, 2004a: 116, 2004b: 11; vgl. Weidner/Kilb 2003a: 38). Weidner gemäß sollten „80% der professionellen Persönlichkeit einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und nondirektiv bleiben, aber um 20% Biss, Konflikt- und Grenzziehungsbereitschaft ergänzt werden“ (Weidner 2004a: 120, 2004b: 16; vgl. auch Weidner 2002: 41 und Weidner/Gall 2003: 18), wobei viele Vertreter Konfrontativer Pädagogik den konfrontativen Anteil stärker gewichten würden und die Angabe von 20% eher strategischen Erwägungen geschuldet sein dürfte, um nämlich kritische Stimmen besänftigen und den Ansatz einer breiteren (Fach-)Öffentlichkeit zuführen zu können.

Die Konfrontative Pädagogik verfolge zudem keinen autoritären oder „autoritär-patriarchalischen“ (Weidner/Gall 2003: 18), sondern einen „autoritativen Erziehungsstil“ (ebd.; Weidner 2004a: 121; Weidner/Kilb 2003a: 39), der Wärme und Zuwendung mit einschließe und „verständlich begründet, klare Strukturen und Grenzen“ vorgebe (ebd.; Weidner 2004b: 16; vgl. auch die ausführliche Darlegung des autoritativen Erziehungsstils bei Weidner 2002: 42), wobei man sich hinsichtlich dieses Erziehungsverständnisses auf die Typologie von Diana Baumrind (1967: 43ff.) beruft (Rieker 2004: 93). „Bezüge werden“, so Rieker (ebd.: 94), „auch zum Konzept eines induktiven Erziehungsstils (Hoffmann/Saltzstein 1967) gesehen, der sich ebenfalls durch das Bemühen auszeichnet, pädagogische Interventionen transparent zu machen und zu begründen.“

Einen Rechtfertigungsversuch für den konfrontativen Ansatz liefert Tischner (2004), wenn dieser das Übermaß an Mütterlichkeit und einen Mangel an Väterlichkeit in der Erziehung und Pädagogik anprangert:

Für die Entwicklung vieler sozial auffälliger und delinquenter Kinder und Jugendlicher ist der ausgeprägt „mütterliche“ Charakter der *lebensweltorientierten* und teilweise *therapeutisch* ausgerichteten Sozialpädagogik, wie sie derzeit in Deutschland propagiert und teilweise auch praktiziert wird, [...] eher schädlich. Diese Kinder und Jugendlichen brauchen, um zu einer „*eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit*“ (§1 KJHG) heranwachsen zu können, ein Mehr an Klarheit und Verbindlichkeit von Grenzen und Normen, brauchen ein Mehr an Konfrontation, brauchen ein Mehr an vergessener „Väterlichkeit“. (Tischner 2004: 46)

Die Konfrontative Pädagogik böte hier „das notwendige Korrektiv“ (Tischner 2004: 26).

Das von Weidner entwickelte Anti-Aggressivitäts-Training (AAT), in dem Konfrontative Pädagogik praktiziert wird, richtet sich vornehmlich an gewaltbereite Schläger und Intensivtäter, die durch Rohheitsdelikte auffallen<sup>201</sup> und wird „insbesondere in Bereichen angewandt, in denen Jugendliche sonst kaum noch erreichbar sind“ (Weidner/Kilb 2003a: 43). Die Gewalttäter, die dem AAT zugeführt werden, entbehren typischerweise jegliches Unrechts- und Problembewußtsein und besitzen daher auch keinen Wunsch nach Veränderung, wie es das nachstehende Beispiel von Weidner (2004b: 14) verdeutlicht:

Der 15-jährige Schläger-Nachwuchs MARTIN bringt es auf den Punkt, wenn er sagt: ‚Gewalt macht Spaß, ist unkompliziert und am Ende wird mir zugestimmt. Warum sollte ich es lassen?‘

---

<sup>201</sup> Eine Klientel im übrigen, die sich auch im Anti-Gewalt-Kurs von Herrn E wiederfindet: „zugewiesen werden [...] Straftäter mit Gewalttaten, das heißt mit schweren und gefährlichen Körperverletzungen“ (E:280f.).

Martin will sich freiwillig nicht verändern. Er will so bleiben, wie er ist. Er ist mit sich zufrieden. Opfer kennt er keine, nur Gegner. Und die hat er besiegt. Für ihn ist die Welt in Ordnung.

Die technische Ausgestaltung der Konfrontativen Pädagogik innerhalb der AAT-Kurse wird im Kapitel 5.3.2.3 beschrieben, nachdem die Ansätze der Provokativen und der Konfrontativen Therapie, an denen das AAT sich methodisch orientiert, im Kapitel 5.3.2.2 erläutert wurden.

### **5.3.2.2 methodische Orientierung an Konfrontativer und Provokativer Therapie**

Nachfolgend werden die zentralen Methoden und Veränderungsannahmen der Konfrontativen - und Provokativen Therapie erläutert, da diese auch für den methodischen Ansatz einer Konfrontativen Pädagogik, wie sie im AAT bei Weidner oder im Anti-Gewalt-Kurs bei Herrn E praktiziert wird, konstitutiv sind.<sup>202</sup>

#### **5.3.2.2.1 zum Ansatz und den Veränderungsannahmen der Konfrontativen Therapie von Corsini**

Weidner leitet seine Veränderungsannahmen und sein methodisches Vorgehen im AAT u.a. von Corsinis kognitionspsychologisch orientierter Konfrontativer Therapie ab. Die von Corsini entwickelte Hinter-dem-Rücken-Technik diente Weidner als Vorlage für die Technik des Heißen Stuhls, dem Kernelement der Konfrontativen Pädagogik im AAT. In der Arbeit mit Klienten, die „stark, eigenwillig und selbstsicher“ wirken (Corsini 1987 [1981]: 563) und gegenüber einer Therapie oder Behandlung für gewöhnlich wenig aufgeschlossen sind (ebd.: 562), verfolgt die Konfrontative Therapie das Ziel, „die Verteidigungsmechanismen einer Person mit einem schnellen, wirksamen und koordinierten Angriff zu durchschlagen“ (ebd.: 569), wobei der langwierige Machtkampf um den Widerstand des Klienten umgangen werde (ebd.: 559, 562); rhetorisch überspitzt formuliert Corsini (ebd.: 559):

Die Hauptansicht der Konfrontative Therapie besteht darin, diesen Machtkampf zu vermeiden und die Therapie durch zielbewußtes, schlaues, arglistiges, heimliches und gewaltsames Handeln durchzuführen. Diese pejorativen Begriffe wurden absichtlich gewählt, denn der Therapeut muß seinen Klienten „verraten“, indem er ihn – zu seinem Besten – tief, schlagartig und unerwartet verletzt.<sup>203</sup>

Dieser geballten Konfrontation, die „die Person transzendiert und sie in einen Gemütszustand versetzt, der ihr die Beherrschung raubt“ (ebd.: 560), liegt die Auffassung zugrunde, daß kog-

---

<sup>202</sup> Daß gezielte Konfrontation und Provokation charakteristische Bestandteile seiner Gesprächsführung sind, bringt Herr E durch folgende Selbstbeschreibung zum Ausdruck: „der Gruppenleiter, der konfrontativ tätig ist und provokativ, ist immer der Böse, spielt immer den Teil 'Du willst was von mir, du zwingst mich, über mich nachzudenken, du bohrst, und das mag ich nicht'“ (E:1311-1314).

<sup>203</sup> Worte wie „verletzen“ und „verraten“ dürfen nicht im wörtlichen oder entwertenden Sinne verstanden werden. Auch handelt Corsini nicht ohne Interventionserlaubnis (vgl. Kap. II.1), sondern stets in Absprache und im Einverständnis mit seinen Klienten. Anzumerken ist zudem, daß bei Corsini jegliche Konfrontation vor dem Hintergrund einer zwingend gebotenen Wertschätzung des Menschen erfolgt: „Der vielleicht wichtigste Teil dabei ist die Wertschätzung, die der Therapeut allen Mitgliedern der Gruppe entgegenbringt; er nimmt sie für vollwertige Partner“ (Corsini 1987 [1981]: 562).



nitiv Restrukturierung und persönliche Veränderung „sprunghaft, schlagartig und unmittelbar“ (ebd.: 558) erfolgen könne:

Meines Erachtens beruhen einige Therapieformen auf der trügerischen, in der Medizin wurzelnden Vorstellung, wonach die Psychotherapie „tief“ und „langwierig“ sein müsse, wenn sie wirksam sein soll. Dies ist aber gerade nicht der Fall. Gute, echte, sinnvolle Therapie kann kurz sein. Lange anhaltende, permanente Änderungen können schnell erfolgen. (ebd.: 569)

Zur Erklärung seiner Veränderungsannahmen argumentiert Corsini dissonanztheoretisch (d.h. anhand der Theorie der kognitiven Dissonanz):

In der Konfrontativen Therapie sind die Dinge so angelegt, daß es zu einer Konfrontation zwischen den Vorstellungen der Person und der Wirklichkeit kommt. Der sich daraus ergebende Widerspruch führt eine Situation „kognitiver Dissonanz“ (Festinger, 1957) herbei, die das Denkmuster oder die „kognitive Gestalt“ der Person über den Haufen wirft. Die Situation löst Verwirrung und Spaltung aus, was sich durch dissonante Gefühle und äußere Anzeichen von Spannung zeigt, und dann führt sie unvermeidlich zu einer neuen Umstrukturierung des Denkens aufgrund der Spannung, die sich aus der gestörten Gestalt ergibt, wie sie von Zeigarnik (1927) erklärt und die von Holt (1959) „unfinished business“ genannt wird. (ebd.: 560)

Konfrontative Therapie findet als Gruppentherapie statt und arbeitet verfahrenstechnisch mit dem Psychodrama und der von Corsini entwickelten Hinter-dem-Rücken-Technik, die nachstehend vorgestellt und erörtert werden soll. In einem vereinbarten alternierenden Modus erhält jeder Gruppenteilnehmer die Gelegenheit, im Stuhlkreis vor der Gruppe eine halbe Stunde „alles über sich selbst“ (ebd.: 561) zu erzählen. Im Anschluß „'verläßt' der Protagonist den Raum, indem er sich aus der Gruppe herausbegibt und nach außen blickt. Der Rest der Gruppe diskutiert ‚hinter seinem Rücken‘ über ihn, während er zwar zuhört, aber nicht zusieht“ (ebd.). Nachdem der Leiter die wesentlichen Aspekte zusammenfaßt, erhält der Protagonist, der nun in der Mitte des Stuhlkreises sitzt, das erste Mal Gelegenheit Stellung zu beziehen. Im nächsten Schritt – der zur maßgeblichen Vorlage für die von Weidner entwickelte Technik des Heißen Stuhls im AAT wurde – „stellen der Therapeut und die Gruppenmitglieder Fragen, machen Anmerkungen und fahren absichtlich damit fort, den Klienten aus der Fassung zu bringen, während dieser sich verteidigt“ (ebd.). Befindet der Klient sich in sichtlicher Verwirrung und äußerster Erregung – „zu äußerstem Schmerz, an den Rand von Agonie, getrieben“ (ebd.) –, wird er durch ein vereinbartes Signal von der Gruppe ausgeschlossen und „aus dem Raum gewiesen“ (ebd.: 562) und „muß alleine die Fassung wiederfinden“ (ebd.: 561). Erst in der nächsten Gruppensitzung, in welcher der Protagonist darüber berichtet, wie es ihm zwischenzeitlich ergangen ist, finden Reflexion und Nachbereitung statt.

### **Unterschiede gegenüber der Konfrontativen Pädagogik – zur Methode des „Hinausstößens“:**

Das „Hinausstößen“ aus der Gruppe im Zustand äußerster Erregung wird in der Konfrontativen Pädagogik nicht praktiziert, sondern unmittelbar im Anschluß an die konfrontative Phase findet eine Nachbesinnung statt, in der die noch unverarbeiteten Eindrücke und Affekte ein- und aufgefangen werden, um eine mögliche Traumatisierung oder einen psychotischen Zusammenbruch auszuschließen. Welche Vorgehensweise aber ist als effizienter zu bewerten, die mehr supportive pädagogische oder aber die brachialere therapeutische?

Das Nicht-Aufgefangenwerden und (vorerst) Sich-selbst-Überlassensein (wie bei Corsinis Hinter-dem-Rücken-Technik) dürfte wirkungsvoller und durchschlagender sein, da der für die kognitive Umstrukturierung notwendige spannungsreiche dissonante Zustand länger anhält und nicht durch eine vorschnelle Bearbeitung (Auffangen, Reflektion, Sharing, Feedback etc.) entschärft oder geschmälert wird. Andererseits droht bei instabilen Klienten durchaus die Gefahr des Behandlungsabbruchs, da die im Zuge der Konfrontation (und Provokation) hervorbrachten Informationen und geäußerten Wahrnehmungen zur Persönlichkeit der Klienten bei diesen bedrohliche Selbstzustände auslösen können, vor denen sich die Klienten künftig durch Expositionsentzug schützen werden. Auch ist es für den jeweiligen Klienten leichter möglich, die Aussagen einer Gruppe, die nicht bereit war, ihn nach der Konfrontation wieder aufzufangen, abzuwerten. Hier nicht den nötigen Halt zu bekommen, den ein Klient für sich beansprucht, kann diesem als Vorwand oder Rechtfertigung dienen, die Gruppe zu verlassen, da diese nur all zu leicht als böswillig oder feindselig abgetan werden kann. Die Spannung nicht zu bearbeiten und beizubehalten stellt also ein gewisses Risiko dar und sollte deshalb von der Stabilität des Selbst abhängig gemacht werden. Nur wenn das Selbst des Klienten genügend stabil ist, um den langanhaltenden Spannungszustand zu überstehen, wird der Klient gestärkt aus dieser spannungsreichen Situation hervorgehen und die brachialere Methode Corsinis erzielt einen größeren und nachhaltigeren Effekt hinsichtlich der kognitiven Umstrukturierung als die gemäßigte Variante der Pädagogen.

#### **5.3.2.2.2 zum Ansatz und den Veränderungsannahmen der Provokativen Therapie von Farrelly**

Farrelly, der Begründer der Provokativen Therapie, versteht seinen therapeutischen Ansatz in Abgrenzung zum klientenzentrierten Konzept, der Schule aus der er selbst einst hervorging. Auf einer Konferenz mit klientenzentriert arbeitenden Therapeuten merkte er gegenüber seinen Kollegen an: „Ich bin ausgelaugt von dem Versuch, ein Gärtner oder ein Geburtshelfer zu sein. Ich bin in keiner dieser Rollen gut. Was ich tun will, ist die Panzerung der Leute aufzubrechen, in ihr Herz einzudringen und etwas *Leben* in sie hineinzubringen“ (Farrelly/Brandsma 1986 [1974]: 26). Der Erklärung halber fügt Farrelly hinzu: „Ich wollte nicht einfach ein einfühlsames, empathisches Verstehen für die Erfahrungen des Patienten in das Gespräch einbringen, sondern ihm auch zeigen, wie andere Leute ihn wahrnehmen und ihm von wo auch immer Rückmeldung geben“ (ebd.).

Gezielte Provokationen gepaart mit einer starken Prise Humor machen das methodische Kerncharakteristikum der Provokativen Therapie aus, die – wie Corsini in der Einleitung zum Artikel von Farrelly und Matthew (1987 [1981]) bemerkt – „augenscheinlich gegen viele der gemeinhin akzeptierten Vorstellungen über die Höflichkeit und die Würde der professionellen ‚Beziehungen‘ zwischen Therapeut und Klient“ (ebd.: 957) verstößt. Die humorvolle Provokation aber, so Fuellgrabe (1998), verhindere eine klinisch-distanzierte Haltung des Therapeuten und wirke positiv, „weil der Patient spuert, dass sich etwas in Bewegung setzt, er ein ehrliches Feedback erhält“ und „durch das Ansprechen seiner ‚dunklen Seiten‘ sich vom Therapeuten verstanden fühlt“. Der provokativen Vorgehensweise liegt die Annahme zugrunde, daß Men-

schen sich nur auf wahrgenommene Herausforderungen hin ändern und entfalten (vgl. Farrelly/Matthews 1987 [1981]: 960, 1. Postulat):

In der Provokativen Therapie wird der Klient vorsichtig herausgefordert und damit gezwungen, sich eher mit den Problemen und dem Therapeuten auseinanderzusetzen als vor ihnen davonzulaufen. Der Therapeut wird dem Klienten auf der Spur bleiben und keine Vermeidung von Seiten des Klienten tolerieren. (ebd.)

In einer humorvollen Überzeichnung der eigenen Schattenseiten, wird der Klient aus seinen Symptomen herausprovoziert und in die Lage versetzt, sich zum Konstruktiven hin zu verändern:

Im Mittelpunkt der Therapie stehen die falschen Vorstellungen, irrtümlichen Annahmen, schmerzlichen Gefühle und selbstzerstörerischen Verhaltensweisen der Klienten. Diese werden spaßhaft und erkennbar *provoziert* oder herausgefordert, ihrem „Unglück“ weiter nachzuhängen, um auf diese Weise ihre Widerstandskräfte und Abwehrkräfte für eine Änderung zu mobilisieren. Um diese Änderung herbeizuführen, wird vom Therapeuten absichtlich eine starke affektive Erfahrung geschaffen. (ebd.: 956)

Die Methode der paradoxen Intervention, die für Farrelly so charakteristisch ist, gründet sich auf die folgenden zwei zentralen Hypothesen oder Veränderungsannahmen (ebd.: 964):

- a) Wenn der Klient vom Therapeuten provoziert wird [...], wird er dazu neigen, sich anders zu verhalten, als der Therapeut gemeinhin von ihm erwartet.
- b) Wenn der Klient vom Therapeuten in provozierender Weise (humorvoll und ersichtlich) gedrängt wird, mit seinem selbstzerstörerischen abweichenden Verhalten fortzufahren, wird er dazu neigen, sich auf Verhaltensweisen einzulassen, die für ihn selbst und andere Personen förderlich sind und sich der gesellschaftlichen Norm annähern.

Wie im Sinne der paradoxen Intervention Rechtfertigungsstrategien (bzw. „Entschuldigungsmechanismen“) aufgebrochen oder „kurzgeschlossen“ werden – ein auch für die Trainingsarbeit mit delinquenten Jugendlichen wichtiger Aspekt –, beschreibt Farrelly anhand der „Advocatus Diaboli“-Technik folgendermaßen:

Der Provokative Therapeut spielt den Advocatus Diaboli und paktiert mit der negativen Hälfte der Ambivalenz des Klienten gegen sich selbst, wichtige Bezugspersonen und gegen seine Ziele und Werte. Zuweilen wird der Therapeut die bösesten Gedanken und Ängste des Klienten über sich selbst aussprechen. Der Therapeut wird „das Nichtausdrückbare ausdrücken, das Unfühlbare fühlen und das Undenkbare denken“. Er wird oft aufgefordert, idiotische Rationalisierungen für das Verhalten des Klienten anzubieten. Dies hat die Wirkung, daß die eigenen Entschuldigungsmechanismen des Klienten kurzgeschlossen werden, und das bringt die Klienten oft dahin, daß sie wegen der Rationalisierungen, die sie sich ausgedacht haben, über sich selbst lachen. Oft wird der Therapeut das Negative überbetonen, um auf diese Weise den Klienten zu zwingen, die positiven Aspekte seines Lebens herauszustreichen. (ebd.: 965f.)

Diese „verblüffende, humorvolle, paradox-interventionistische Alltagsarbeit“, die Weidner (2002: 42) zufolge „gerade bei sozialarbeits- und psychologiegesättigten Mehrfachauffälligen auf Neugier und Interesse stößt“, könnte man einerseits als ein *defizitorientiertes Verfahren* werten, da der Therapeut (oder Pädagoge) in der Rolle des teuflischen Advokaten „den Finger in die konflikt- und aggressionsgeladenen Wunden legt“ (Weidner/Burschyk/Sames 2001: 86; vgl. nahezu identische Formulierungen vom „Finger in oder auf die Wunde legen“ bei Herrn E:845, 1191), andererseits aber auch als einen *ressourcenorientierten Ansatz* begreifen, der grundsätzlich von einem positiven Menschenbild und der Annahme ausgeht, „daß der Klient

viele starke, positive Züge besitzt, die die Grundlage für die Entstehung der neuen Persönlichkeit bilden“ (Farrelly/Matthews 1987 [1981]: 961). Diese Dialektik liest sich bei Farrelly/Matthews wie folgt:

Die Provokative Therapie konzentriert sich absichtlich übermäßig stark und spaßhaft auf das, was bei dem Klienten **nicht** „in Ordnung“ ist, um ihn zu provozieren, das hervorzuholen, was bei ihm „in Ordnung“ ist, um seine Stärken erneut zu bestätigen und seine persönlichen Kräfte zu aktualisieren. (ebd.; Hervorh. A.L.)

### **Unterschiede gegenüber der Konfrontativen Pädagogik:**

Während in der Konfrontativen Pädagogik „Tacheles geredet“, d.h. dem Klienten unverblümt die Meinung gesagt wird, bedient sich Farrelly der gezielten Übertreibung, Verzerrung und Ironie (ebd.: 956) und somit einer gänzlich anderen Form des Feedbacks. Bei der Konfrontation mit der Straftat in der Arbeit mit delinquenten oder dissozialen Jugendlichen dürfte der Einsatz unterschiedlicher Formen von „Humor und Clownerie“ (ebd.: 965) wenig angebracht erscheinen, besteht doch grundsätzlich die Gefahr, daß diese den Ernst der Angelegenheit verwischen. Es handelt sich im STK ja nicht um „karikierbare“ subjektive Leiden, die man schon mal auf die Schippe nehmen kann, sondern um handfeste kriminelle (und somit objektive) Tatbestände, denen man mit der nötigen Ernsthaftigkeit begegnen muß.

„Der Provokative Therapeut“, so Farrelly, „scheint häufig und absichtsvoll inkonsequent zu sein, wenn er eine Sache auf einer Ebene mit Worten mitteilt, aber genau das Gegenteil mit Körpersprache, Tonmodulation und anderen signifikanten nichtverbalen Fähigkeiten ausdrückt“ (ebd.: 963). Dieser „widerspruchsvolle und doppelsinnige Kommunikationsstil“ (ebd.: 965), gründet bei Farrelly auf nachstehender Hypothese: „Wenn doppeldeutige Botschaften Menschen wahnsinnig machen können, können sie auch gesund machen“ (ebd.: 967). Das Aussenden von „widersprüchlichen Botschaften“ (ebd.) wird in der Konfrontativen Pädagogik jedoch vermieden, weil das Gros der Jugendlichen aufgrund einer relativ niedrigen Ambiguitätstoleranz mit Sicherheit Schwierigkeiten hätte, diese doppelsinnigen Botschaften zu dekodieren. Der Klient, mit dem lieber Klartext gesprochen wird, soll genau wissen, woran er ist. Auch ist vielen Pädagogen nicht ersichtlich, inwieweit tatsächlich gewährleistet werden kann, daß diese widersprüchlichen Botschaften – „ein auffälliges Merkmal schizophrener Familien“ (ebd.) – letztlich keine pathogene Wirkung haben. Der Hinweis, daß diese Botschaften „in einem leicht dekodierbaren Kontext der Fürsorge, Wärme und Hilfe für den Klienten gesendet“ (ebd.) werden, stellt bei weitem nicht zufrieden.

Auch fällt auf, daß in der Provokativen Therapie im Gegensatz zur Konfrontativen Pädagogik (und auch Konfrontativen Therapie) keine Interventionserlaubnis hinsichtlich des provokant-konfrontativen Vorgehens erbracht wird. Der Ablauf der Konfrontation beruht in der Konfrontativen Pädagogik (und ebenso in der Konfrontativen Therapie) auf einer Vereinbarung mit den Klienten und ist für diese auch weitestgehend transparent, wodurch die Konfrontation für die Klienten erträglicher wird. Ferner besitzt in der Konfrontativen Pädagogik der Klient in der Regel die Möglichkeit zum Ausstieg aus der konfrontativen Sitzung (z.B. beim „Heißen Stuhl“), was von diesem durch eine im Vorfeld vereinbarte Geste (wie z.B. das Wort „Halt“

oder „Stop“) angezeigt werden kann. Bei Farrelly wird diese Exit-Option dem Klienten nicht eingeräumt, wie nachstehendes Zitat deutlich macht: „Der Provokative Therapeut [...] wird sofort an jene Bereiche herantreten, die der Klient offensichtlich vermeiden möchte. [...] Wenn der Klient signalisiert: ‚Halt!‘ (Erröten, Zaudern, Vermeidung oder direkter Widerstand gegen die Diskussion eines Themas), bohrt der Therapeut hartnäckig weiter“ (ebd.: 962). Diese konsequente Hartnäckigkeit erfolgt nicht zuletzt aus der Überzeugung heraus, daß die gemeinhin angenommene psychische Fragilität von Klienten für gewöhnlich doch weit überschätzt werde (ebd.: 961, 4. Postulat) und diesen von daher eine härtere Gangart durchaus zugemutet werden könne.

### **5.3.2.3 der Heiße Stuhl und andere Techniken der Konfrontativen Pädagogik**

In diesem Kapitel wird die Praxis von drei der zentralen Techniken Konfrontativer Pädagogik vorgestellt, die Bestandteil des von Weidner entwickelten Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) sind und die auch in einigen der von mir geführten Interviews Erwähnung finden: das Interview-Technik, die Provokationstests und die Praxis des Heißen Stuhls. Letztere, die am häufigsten mit Konfrontativer Pädagogik und Anti-Gewalt-Trainings in Verbindung gebracht wird, soll im Mittelpunkt des Interesses stehen und hinsichtlich der Analyse von Wirkfaktoren im Kapitel 5.3.2.3.3 noch eingehender behandelt werden. Es sei vorweggenommen, daß in einem seriösen Anti-Gewalt-Training die Praxis des Heißen Stuhls allein nicht das Gesamtkonzept ausmachen darf<sup>204</sup>, daß diese also nur in Verbindung mit anderen methodischen Elementen als integrierter Bestandteil eines mehrstufigen pädagogischen Konzepts (wie bei Herrn E oder im Weidnerschen AAT) sinnvoll zur Anwendung gebracht werden kann (vgl. Weidner/Kilb/Jehn 2001: 264-266). Zu den übrigen die Anwendung des Heißen Stuhls flankierenden Trainingsmaßnahmen und Programminhalten des AATs von Weidner, die nahezu alle am lerntheoretischen Paradigma orientiert sind (Weidner 2004a: 122) und der Bearbeitung der Straftat dienen, zählen – vergleiche Weidner (2004a: 123, 2004b: 21), Weidner/Kilb (2003a: 40) und Weidner/Kilb/Jehn (2001: 265f.) – Einzelbefragungen im Interviewstil (siehe „Interview-Technik“ unten), Analyse der Aggressivitätsauslöser in Verbindung mit Provokationstests (s.u.), Zerschlagung der Gewaltrechtfertigungen (s. Kap. 5.3.3.1), Konfrontation mit der Opferperspektive (s. Kap. 5.3.3.2), gemeinsames Erstellen von Distanzierungsbriefen an die gewaltverherrlichende Clique und darüber hinaus – vergleiche Weidner/Burschyk/Sames (2001: 75) – die Kosten-Nutzen-Analyse von Gewalthandlungen und das Aufzeigen und Bearbeiten der Widersprüche zwischen dem Ideal- und Selbstbild der Probanden<sup>205</sup>.

---

<sup>204</sup> Nur in 8 von insgesamt 19 Sitzungen wird bei Weidner der Heiße Stuhl praktiziert (und zwar 8. bis 12. und 14. bis 18. Sitzung; vgl. Weidner/Burschyk/Sames 2001).

<sup>205</sup> „Das Ideal des Teilnehmers ist hart, unbeugsam, »cool« und gnadenlos. Das reale Selbst ist dagegen leicht kränkbar, wenig selbstbewußt und als Versager »abgestempelt«“ (Weidner/Burschyk/Sames 2001: 76).

### 5.3.2.3.1 Interview-Technik

Ein Erstinterview, das der Kursleiter zu Beginn des AATs mit jedem Probanden in einem Eins-zu-eins-Verfahren vor der Gruppe (und oft auch vor laufender Kamera) durchführt, liefert wichtige aufschlußreiche persönliche Daten, die der weiteren Arbeit im AAT zugrunde gelegt werden und insbesondere der Vorbereitung auf die Heiße-Stuhl-Sitzung und der Provokationstests dienen. Die Klienten werden nach dem genauen Tathergang befragt, nach ihren Motiven, nach ihrer Einstellung zur Gewalt<sup>206</sup>, nach ihren Opfern, nach möglichen Schuldgefühlen und nach ihren Stärken und Schwächen (vgl. Hansen/Röhmhild 2003: 151f.), wobei es hier nicht darum geht, den Straftäter zu attackieren, sondern den Erzählduktus möglichst nicht zu unterbrechen und durch gezieltes Nachfragen und Zuhören so viel als möglich an Information zu beziehen. In den AATs von Hansen/Röhmhild werden diese Informationen von der Gruppe notiert und „beim späteren ‚Heißen Stuhl‘ argumentativ gegen die Rechtfertigungen und Verharmlosungen des Interviewten eingesetzt“ (ebd.: 152).

Eine ähnlich konfrontative Interview-Technik verwendet auch Herr G, wenn beim Programmpunkt „Statements“ (G:192) Jugendliche „vor laufender Kamera“ (G:193) in einer „Art Interview“ (G:197) erklären müssen, warum sie im Kurs sind und was sie glauben, was ihnen helfen könnte. Und auch Herr A führt Interviews durch – hier allerdings nicht im Zusammenhang mit Gewaltstraftaten –, bei denen die Klienten Antwort geben sollen auf die Fragen, warum sie Schulden gemacht haben und was zur Zeit ihr „größtes Problem“ sei (vgl. A:489-491). Auch viele der Fragen von Herrn E sind im Rahmen des hier beschriebenen Interview-Verfahrens vorstellbar, zielen sie doch auf die genaue Analyse von Ursachen und Motiven:

sie [die Jugendlichen] [...] wissen [...], da sitzen Gruppenleiter, die mich [als Jugendlichen] auch intensiv danach befragen: „Was habe ich da gefühlt, vor, während, nach der Straftat? Warum hab' ich gerade so gehandelt? Wie ging es mir dabei? Hab' ich später noch mal nachgedacht darüber? Hab' ich heute 'ne andere Position als damals?“ Also sie werden ja regelrecht – ich sag' mal – Geburtswärter an diesen entsprechenden Stellen, wo sie genau wissen: „Aha! Die gehen bis in den Grund hinein, die wollen wirklich mal die Ursachen für mein Fehlverhalten kennenlernen.“ (E:320-329)

Liegt der Fokus auf der Tatrekonstruktion – getreu dem Motto ‚erst was wieder ins Bewußtsein geholt wird, kann auch bearbeitet werden‘<sup>207</sup> –, kann das Interviewverfahren auch um handlungsbasierte rekonstruktive Übungselemente erweitert werden; Stiels-Glenn (2001: 255) spricht hier in Anlehnung an die Gestalttherapie von der Aktivierung des Leibgedächtnisses:

Durch ein verstärktes Einbringen nonverbaler Elemente (z.B.: »Mach mir doch mal in Zeitlupe vor, was du gemacht hast, wie du ihn angefasst hast«) werden Beschönigungen und »Gedächtnislücken« rasch gefüllt, denn über das Leibgedächtnis (Petzold 1988, S.30) kommt es meist zu realen Tatrekonstruktionen, was die Täter hinterher, selbst überrascht von dem Verlauf ihrer eigenen Demonstration, dann auch bestätigen.

---

<sup>206</sup> Bei Hansen/Röhmhild (2003: 145-149) finden sich zwei Erstinterviews, in denen die Jugendlichen sehr anschaulich berichten, wie sie über ihre Gewalthandlungen denken, wenn sie noch ohne jegliches Problem- und Unrechtsbewußtsein am Anfang der Anti-Gewalt-Maßnahme stehen.

<sup>207</sup> Erschwerend kommt hier allerdings hinzu, daß die Straftat oft schon weit zurückliegt. Toprak (2003: 165) bemerkt zu Recht: „Viele Teilnehmer kommen zu diesem Kurs und kennen den Hintergrund häufig nicht mehr, weil zwischen ihrer Straftat, der Gerichtsverhandlung und dem Anti-Aggressions-Kurs bis zu 18 Monaten liegen können.“

### 5.3.2.3.2 Provokationstests

Provokationstests können Bestandteil der Heißen-Stuhl-Sitzung sein oder aber in Form von Rollenspielen durchgeführt werden. Sie dienen sowohl als *aufdeckendes Verfahren*, das den Jugendlichen die Grenzen ihrer oft unzureichenden Selbstkontrolle aufzeigt<sup>208</sup>, um im Anschluß daran, eine Hierarchie aggressions- oder gewaltauslösender Stimuli zu entwickeln, oder aber als *einübendes Verfahren*, bei dem gewaltbereite Klienten gezielt trainiert werden, in Konfliktsituationen möglichst cool zu bleiben, Provokationen zu ignorieren und eigene Aggressionen unter Kontrolle zu behalten. Den aufdeckenden Aspekt dieser Provokationstests beschreiben Hansen/Röhmhild (2003: 154) auf anschauliche Weise wie folgt:

Thema sind konfliktträchtige Alltagssituationen, die in Rollenspielen nachgestellt werden. Die Teilnehmer werden hier von den Teamern massiv provoziert: aufeinander zugehen, anrempeln, verbale Konfrontation oder provokative Körpersprache. Der spielerische Charakter dieser Übung ist in kürzester Zeit vergessen und die Situationen sind sehr schnell ‚real‘. Durch die Übungen wird den Jugendlichen und Heranwachsenden verdeutlicht, wie schnell sie die Beherrschung in eigentlich harmlosen Situationen verlieren [...]. Des weiteren erarbeiten die Teilnehmer eine ganz persönliche ‚Provokations-Hierarchie‘, in der deutlich wird, welche Provokationen sie am wenigsten bzw. am meisten reizen und gewalttätig werden lassen.

Im Anschluß an eine solche Provokations-Hierarchie findet ein speziell auf die aversiven Reize und aggressionsauslösenden Stimuli des jeweiligen Klienten abgestimmtes, diesen attackierendes Vorgehen statt, das „von leichten Belästigungen bis zu Aggressivität auslösenden Provokationen“ (Weidner/Burschik/Sames 2001: 77) alle Feinabstufungen umfaßt und solange angewandt wird, „bis die Gefühle von Erregung und Anspannung einer Entspannung gewichen sind“ (ebd.: 77); ein Verfahren, das sich Weidner zufolge an der systematischen Desensibilisierung orientiert (ebd.). Ferner werden im AAT bei Weidner die Provokationen „während der sechsmonatigen Trainingsphase so lange wiederholt, bis die Teilnehmer in der Lage sind, extrem gespannte Situationen durch Humor, Abwiegeln, Ironisieren zu »entschärfen«“ (ebd.: 82)<sup>209</sup>.

Bei Heilemann/Fischwasser von Proeck (2003: 273) – die Autoren arbeiten in ihrem AAT mit Gefängnisinsassen des Offenen Vollzugs – findet am Ende der Maßnahme ein großangelegter Provokationstest statt, der bei Bestehen mit einem Abschlußzertifikat belohnt wird:

In der Abschlusssitzung [...] des gesamten Anti-Aggressions-Trainings werden Provokateure aus der Gemeinde (z.B. Ex-Schläger, Security, schwarze Sheriffs u. ä.) eingeladen, die den Auftrag erhalten, die Teilnehmer im Rahmen von Rollenspielen aufs Äußerste zu provozieren. Die Täter haben die Aufgabe, sich aus dieser Provokationssituation deeskalierend ‚herauszuarbeiten‘, sich dabei gut zu fühlen, (nicht als Verlierer). Der Provokateur muss von ihnen als ‚Patient‘ angesehen werden, er ist der Hilflöse, er ist mickrig, er ist jemand, der ein Problem hat und der dieses Prob-

---

<sup>208</sup> So beispielsweise beim Klienten Christian: „er hat gemerkt, wenn er durch Rollenspiele in bestimmte Konfliktsituationen gebracht wurde spielerisch, dann waren’s genau diese Situationen, die er auch draußen erlebt hat, dieses schnelle Wütendwerden, dieses schnelle Ausrasten, dieses unüberlegte Handeln, dieses Rotsehen“ (E:901-905).

<sup>209</sup> Die Frage hierbei ist allerdings, ob sich so hoch entwickelte Abwehrformen wie Humor und Ironie auf einem niederen Ich-Strukturturniveau überhaupt realisieren lassen. Dies würde zunächst die Anhebung oder Verbesserung des Strukturturniveaus voraussetzen.

lem auf den anderen abladen will.<sup>210</sup> Nachdem der Teilnehmer diese Provokationssituation (Provokationstest) gemeistert hat, wird ihm symbolisch der ‚Gesellenbrief als friedlicher Schläger‘ verliehen. (ebd.: 273)

Provokationstests und das Lernziel der Selbstbeherrschung sind auch ein Hauptbestandteil all derjenigen Anti-Gewalt-Trainings, deren Name die Worte „cool“ oder „Coolness“ beinhalten, wie beispielsweise das von Weidner entwickelte „Coolnesstraining“ (eine Abwandlung des AATs) oder die von Michaelis/Terwey (2003) angeleiteten „Keep-cool-Gruppen“:

Wichtig ist uns in diesem Zusammenhang, dass in unserem Verständnis ‚cool bleiben‘ kein Abtrainieren von Gefühlen bedeutet, sondern den bewußten Umgang mit Gefühlen fördern soll. [...] Unser Ziel ist es, dass die Jungen in dieser Situation lernen, einen kühlen („coolen“) Kopf zu bewahren, um durch Selbstkontrollmechanismen ihr Verhalten zu steuern. (ebd.: 229f.)

Die Provokations- oder Keep-Cool-Übungen werden von Michaelis/Terwey auf sinnvolle Weise ergänzt: Die Probanden erhalten die Aufgabe, eine Woche lang möglichen Provokationen in ihrem Sozialraum auszuweichen, wodurch der Transfer des in den Übungen Erlernen erfolgreich abgesichert werden kann, wie nachstehendes Beispiel anschaulich demonstriert:

Ein Junge nimmt sich vor, eine Woche lang bis zur nächsten Gruppensitzung sich in der Schule nicht zu schlagen. Wir kündigen an, daß wir einen Schüler beauftragen werden, der ihn in diesem Zeitraum provozieren soll (um eine tatsächliche Schlägerei als Folge einer instruierten Provokation zu vermeiden, findet diese immer unter der unauffälligen Beobachtung eines Erwachsenen statt). Der Junge meldet sich nach einigen Tagen bei einem der Trainer und berichtet stolz, dass er auf die instruierte Provokation nicht hereingefallen und ruhig geblieben sei. Tatsächlich handelte es sich in diesem Fall um eine reale Provokation, was der Junge sehr erstaunt zur Kenntnis nahm. (ebd.: 238)

### 5.3.2.3.3 Heißer Stuhl

Der Heiße Stuhl<sup>211</sup> in der konfrontativen Arbeit mit Straftätern kann – noch bevor man ihn als Technik begreift – zunächst einmal als ein wichtiges Arbeits- oder Zugangsmedium verstanden werden, und zwar eines, das zu persönlicher Grenzerfahrung einlädt und das von gewaltbereiten Jugendlichen oft als „spannende Herausforderung“ (Weidner/Gall 2003: 14) im Sinne einer zu bestehenden Mutprobe wahr- und angenommen wird. Auf einem mittig platzierten Stuhl wird der delinquente Protagonist vom Gruppenleiter und den anderen Kursteilnehmern (eng) umringt und erklärt sich bereit, für eine bestimmte Zeit einen Schwall an massiver Kritik, Konfrontation und Provokation über sich ergehen zu lassen, ohne dabei Gewalt anwenden oder den Raum verlassen zu dürfen. Die Dauer der Sitzungen variiert in den unterschiedlichen AAT-Maßnahmen stark; sie liegt mindestens bei 15 bis 20 Minuten (vgl. Michaelis/Terwey 2003: 244; Therwey/Pöhlker 2001: 141; Toprak 2003: 168), in der Regel aber bei 60 bis 90 Minuten (vgl. Weidner/Burschik/Sames 2001: 87; Schanzenbächer 2001: 189), wobei jedoch auch einzelne Spitzenwerte von bis zu drei Stunden erreicht werden (vgl. Bloß/Baumann/Laube 2001: 110).

---

<sup>210</sup> getreu dem Motto „Die größte Niederlage des Provokateurs ist das Ignorieren der Provokation“ (Weidner/Burschik/Sames 2001: 77)

<sup>211</sup> Der Begriff „Heißer Stuhl“ geht auf Frederick Perls, den Begründer der Gestalttherapie, zurück, der mit ihm eine zentrale Technik zur Arbeit an der Psyche bezeichnete.



Der Aufbau der Heißen-Stuhl-Sitzung lässt sich in Anlehnung an Michaelis/Terwey (2003: 241-245) in vier Abschnitte oder Phasen gliedern: die Interviewphase, die Strategiephase, die eigentliche Konfrontationsphase und die Auswertungsphase. Erstere, bei der die für die spätere Konfrontationsphase wichtigen persönlichen Daten eruiert werden, entfällt, wenn zuvor (so z.B. in der Anfangsphase des AATs oder STKs) das oben beschriebene Interviewverfahren durchgeführt wurde. In der *Strategiephase*, die in Abwesenheit des Probanden stattfindet, wird das auf die jeweiligen schädlichen Neigungen des Probanden genau abgestimmte konfrontative (wie argumentative) Vorgehen festgelegt und über die dafür nötige Rollenverteilung unter den übrigen Kursteilnehmern (den Antagonisten) entschieden. Zur Vorbereitung dienen Aussagen aus dem Erstinterview, vorliegende Urteile, Anklageschriften sowie Aussagen von Zeugen und Opfern. In der *Konfrontationsphase* nun, in der es gilt „die Gewaltverherrlichung der Täter zu erschüttern, ihre Schuldgefühle zu wecken und Mitleid mit den Opfern zu fördern“ (Weidner 2001: 10), nimmt die Gruppe den Protagonisten massiv in die Mangel, unterbindet jegliches Ausweichverhalten, kritisiert die dissozialen Strukturen seiner Persönlichkeit und versucht ferner, seine Verteidigungslinien zu durchbrechen und durch ein gezieltes Aufzeigen der Widersprüche in seinen Aussagen den Protagonisten in einen Rechtfertigungsnotstand zu versetzen, der ihn zur Aufgabe zwingt und ihn zur Einsicht drängt.<sup>212</sup> Etwas drastischer formuliert geht es auf dem Heißen Stuhl darum, die Täterpersönlichkeit zu brechen und – um eine religiöse Metapher zu benutzen – den alten Adam zu ersäufen, um einen neuen Menschen hervorzubringen. Heilemann/Fischwasser von Proeck (2003: 265f.) weisen darauf hin, wie sehr dies doch die Überlegenheit der Gruppe erfordert:

Um zum emotionalen Kern der Täterpersönlichkeit vorzudringen, dürfen und müssen die TrainerrInnen [...] die Grenzen der Täter berühren, müssen deren Aufmerksamkeit radikal einfordern und gewinnen und dürfen in keinem Moment unterlegen sein. Das Trainerteam muss die ‚Lufthoheit‘ sowohl in der Quantität (Anzahl der Personen) als auch in der Radikalität (körperliche Stärke, mentale Stärke) und hinsichtlich der kognitiven Differenziertheit (Schlagfertigkeit der Argumente) übernehmen. [...] Der Täter muss spüren, ‚dass er hier mit seiner alten Identität nicht gewinnen kann‘.

Von entscheidender Bedeutung hierbei ist die aktive Mitarbeit der Jugendlichen selbst – im Sinne des Prinzips „Jugend erzieht Jugend“ (Weidner 2002: 43) – und deren Bereitschaft mit den Gruppenleitern gemeinsam am gleichen Strang zu ziehen; Weidner (ebd.) nennt dies den „Gleichklang von formeller und informeller Erziehungsstruktur“. Bezüglich der Konzeption eines Heißen Stuhls lesen wir bei Steinhauer (2001: 213): „Die Beteiligung von Jugendlichen als Antagonisten ist wichtig, um der nahe liegenden, spaltenden Wahrnehmung des Täters: »Hier ich – dort die Erzieher/Erwachsenen«, vorzubeugen, auch im Sinne einer unerwarteten, irritierenden Erfahrung, die eine Neubewertung eigenen Verhaltens unterstützt.“<sup>213</sup> Kritik, die aus den eigenen Reihen kommt, kann weniger leicht abgewehrt werden; Jugendliche untereinander können sich nicht nur besser erreichen, sondern sich auch untereinander nichts vormachen – salopp gesagt: Man kennt sich. Das Trainerteam Bloëß/Baumann/Laube (2001: 100)

---

<sup>212</sup> Illustrative Beispiele bezüglich der Praxis des Heißen Stuhls (während der Konfrontationsphase) finden sich bei Bloëß/Baumann/Laube (2001: 104-110), bei Hansen/Röhmhild (2003: 156-158) oder bei Weidner (2001: 10).

<sup>213</sup> Zitat aus der Konzeptskizze „Anti-Gewalt-Gremium“ des psychologischen Dienstes für den Jugendhof Hassloch

gelangt sogar zu dem Ergebnis, „dass ohne Tutoren<sup>214</sup>, also anerkannte »Kapazitäten« der eigenen Peer-group, das AAT bereits im Ansatz chancenlos wäre. Zu groß sind die gedanklichen Welten, zu lang die erforderlichen Wege, die zwischen Klient und Trainer zu überbrücken sind.“

Im Anschluß an die konfrontative Phase der Heißen-Stuhl-Sitzung steht mit Beginn der *Auswertungsphase* die Verarbeitung der Erlebnisse und Emotionen an. „Nach heftiger Konfrontation“, so fordern Weidner/Kilb/Jehn (2001: 266), sei zunächst „darauf zu achten, dass (in ritualisierter Form) eine Nachbereitung mit den Elementen Entspannen, Distanzierung und Reflexion erfolgt. Keinesfalls sollten Klienten einfach »abrauschen«.“ Auch müsse in dieser Phase, so Weidner/Burschky/Sames (2001: 87), die Wiederherstellung der Selbstachtung des Klienten unterstützt werden. Alle Gruppenteilnehmer erhalten darüber hinaus die Möglichkeit zu einem gemeinsamen Austausch (Sharing) und berichten, „was sie bei der Konfrontation selbst berührt hat, wo sie Ähnliches erlebt haben und was sie dem Jungen noch mitteilen wollen“ (Michaelis/Terwey 2003: 245). Nicht selten wird die angeregte reflexive Stimmung genutzt, um direkt im Anschluß noch Strategien gegen Gewalt zu entwickeln.

### **5.3.3 die Chancen auf Einsicht und Problembewußtsein durch konfrontative Gesprächsführung und konfrontative Arbeitstechniken**

In diesem Kapitel werden die Chancen auf Einsicht und Problembewußtsein durch konfrontative Gesprächsführung und konfrontative Arbeitstechniken konkretisiert und durch ein Aufzeigen möglicher Wirkfaktoren die Plausibilität der MZR III weitestgehend bestätigt. Wirkfaktoren können gesehen werden (a) im Zerschlagen persönlicher Legitimationsstrategien für delinquente Handlungen, (b) im Hervorrufen von Bestürzung und Betroffenheit über die eigenen Straftaten durch eine hartnäckige Konfrontation mit der Opferperspektive oder aber (c) in der Konfrontation mit eigenen biographischen Opfererfahrungen und dem Verdeutlichen der (de)kompensativen Funktion von Gewalt, die in der Selbst-Aufwertung des Täters besteht. Auf einer tieferen Ebene wird im Anschluß der Versuch unternommen, Wirkfaktoren dissonanztheoretisch abzubilden. Auch werden an dieser Stelle die Bedingungen geklärt, unter denen die konfrontative Arbeit direkt – also ohne den Umweg über Einsicht und Problembewußtsein – zur Übernahme von normkonformen Werthaltungen führt (s. eingangs formulierte MZR).

#### **5.3.3.1 Zerschlagung der individuellen Legitimationsstrategien**

„Konfrontation kommt in Betracht“, so das Wörterbuch der Psychologie von Clauß et al. (1983: 332), „wenn unbewußte oder abgestrittene bzw. durch ‚Rationalisierung‘ maskierte Fehlhaltungen aufgedeckt und erschüttert werden sollen“. Um eben diese Rationalisierungen soll es hier gehen. Sie dienen delinquenten oder kriminellen Menschen dazu, ihre Straftaten sich selbst und anderen gegenüber zu rechtfertigen und bieten so einen wirksamen Schutz vor

---

<sup>214</sup> Herr E bezeichnet diese Tutoren auch als „Hilfssozialarbeiter“ oder „Motor“ (E:1400): „die benutzen wir natürlich dann auch in dem Sinne, daß wir sie mit einbinden“ (E:1400-1402).

Scham und Schuldgefühl. Sind letztere im Ansatz vorhanden, weil das delinquente Individuum zum Teil auch mit dem herrschenden normativen System der Gesellschaft identifiziert ist, muß die mit Schuld und Scham einhergehende innere Spannung durch entsprechende Rationalisierungsbemühungen neutralisiert werden. Die Soziologen Sykes/Matza (1968 [1957]) sprechen diesbezüglich von den „Techniken der Neutralisierung“ und erklären diese zur treibenden Kraft für delinquente Handlungen:

Man sagt, sie [die Rationalisierungen] folgen abweichendem Verhalten und schützen das Individuum vor Selbstvorwürfen und Vorwürfen anderer nach der Tat. Aber es gibt auch Grund zur der Annahme, daß sie abweichendem Verhalten vorausgehen und abweichendes Verhalten ermöglichen. [...] Mißbilligung, die von internalisierten Normen und von anderen in der sozialen Umwelt, die sich konform verhalten, kommt, wird im voraus neutralisiert, zurückgewiesen oder abgewehrt. Soziale Kontrollen, die dazu dienen, abweichende Motivationsstrukturen zu prüfen oder zu verhindern, werden unwirksam gemacht, und das Individuum kann ohne ernsthaften Schaden an seinem Selbstbild delinquent werden. [...] Wir nennen diese Rechtfertigungen abweichenden Verhaltens „Techniken der Neutralisierung“ [...]. Gerade durch das Lernen dieser Techniken wird der Jugendliche delinquent und nicht so sehr durch Lernen moralischer Imperative, Werte oder Attitüden, die in direktem Gegensatz zu denen der herrschenden Gesellschaft stehen. (ebd.: 365f.)

„Ich wolle es nicht“. „In Wirklichkeit habe ich niemanden verletzt“. „Sie hatten es sich selbst zuzuschreiben“. „Jeder nörgelt an mir herum“. „Ich tat es nicht für mich selbst“. Wir behaupten, daß diese Slogans oder ihre Varianten den Jugendlichen auf delinquente Akte vorbereiten. Diese „Definitionen der Situation“ sind eher oberflächliche oder flüchtige Schläge gegen das herrschende normative System als die Schaffung einer entgegengesetzten Ideologie [...]. (ebd.: 370)

Diese Neutralisierungsbemühungen, die unterschiedlichste Formen annehmen können, bestehen im Bagatellisieren der Straftat (»Das war doch halb so wild«<sup>215</sup> Weidner/Burschky/Sames 2001: 76) oder im Leugnen der eigenen Verantwortung (»Ich hatte einen Black-out« oder »ist einfach dumm gelaufen« Weidner/Malzahn 2001: 46), wobei letzteres oft auch mit Schuldzuweisungen einhergeht, die sich an das jeweilige Opfer bzw. den Geschädigten richten (»Irgendwie kam der schwul rüber« ebd.). Vor allem in der Ablehnung des Opfers erkennen Sykes/Matza (1968 [1957]) eine wirkungsvolle Variante der Neutralisierung:

Sogar wenn der Delinquent die Verantwortung für seine abweichenden Handlungen anerkennt und bereit ist zuzugeben, daß seine abweichenden Handlungen Unrecht oder Schaden bewirken, kann die moralische Entrüstung des Selbst und anderer neutralisiert werden [...]. Das Unrecht, so könnte behauptet werden, ist in Wirklichkeit kein Unrecht; es ist vielmehr eine Form gerechter Rache oder Strafe. Durch eine subtile Alchemie verwandelt sich der Delinquent in einen Rächer und das Opfer wird zu einem Übeltäter. Tätliche Beleidigung eines [...] vermeintlichen Homosexuellen, Angriffe auf Mitglieder einer Minoritätengruppe, von denen man sagt, sie seien nicht am richtigen Platz, Vandalismus als Rache an einem unangenehmen Lehrer [...], Diebstähle bei einem „unehrlichen“ Geschäftsinhaber [...]. Robin Hood und seine Nachfahren [...] nehmen noch immer die allgemeine Phantasie gefangen, und der Delinquent mag seine Handlungen als Teil einer ähnlichen Rolle sehen. (ebd.: 368)

Zur weiteren Vertiefung sei hier neben Sykes/Matza (1968 [1957]), die über die „Ablehnung des Opfers“ (ebd.) hinaus vier weitere Typen von Neutralisierungstechniken beschreiben (die „Ablehnung der Verantwortung“, die „Verneinung des Unrechts“, die „Verdammung der Ver-

---

<sup>215</sup> Ähnliche Formulierungen der Bagatellisierung erfahren wir auch von Herrn F, wenn er die die typischen Redensarten seiner Klienten rezitiert (hier bezogen auf Diebstahlsdelikte): „Der soll sich nicht so anstellen, ist ja letztendlich nichts passiert, ich hab’ den nicht gehauen, ich hab’ den nicht bedroht, ich hab’ eigentlich nichts gemacht, das bißchen Klauen ist doch ’ne Bagatelle“ (F:405-408).

dammenden“ und die „Berufung auf höhere Instanzen“ ebd.: 366-369f.), auch auf Redl verwiesen, der in seiner analytischen Sozialarbeit die Exkulpationsvarianten von delinquenten Kindern untersucht und in seinem Buch „Kinder, die hassen“ katalogisiert hat (1979 [1951]: 149-161).

Beim Versuch nun, Rationalisierungen zu entlarven und so die Legendenbildungen und Schutzbehauptungen des jeweiligen Klienten zu entkräften, sollte der Klient primär auf der ICH-Ebene angesprochen werden und weniger auf der des ÜBER-ICHs. Eine ICH-nahe Wirkung erzielen insbesondere die Beiträge und Interventionen, die aus den Reihen der Klienten (bzw. von der Peergroup) eingebracht werden (so z.B. bei einer konfrontativen Inszenierung auf dem Heißen Stuhl). Wenn der Klient Kai von sich behauptet, „ist doch selbstverständlich, daß ich klaue, denn davon lebe ich, das ist [...] mein Broterwerb, sonst würde ich verhungern“ (G:568-570) oder „Ich muß weiter klauen, weil sonst komme ich nicht durchs Leben“ (G:577f.), hätte die Gruppe leichtes Spiel, ihm begreiflich zu machen, daß wir nicht in einem Land leben, in dem Straßenkinder sich mit kleinen Räubereien und Diebstählen über Wasser halten müssen, weil sie sonst verhungerten, und daß seine Aussage folglich nur eine faden-scheinige, nicht haltbare Schutzbehauptung sei, mit der er seine eigene Verantwortung leugnen wolle. Dabei sollte die Konfrontation „von solcher Intensität sein, daß sie die Person transzendiert und sie in einen Gemütszustand versetzt, der ihr die Beherrschung raubt“ (Corsini 1987 [1981]: 560).

Die Annahme, daß über Rationalisierungen innere Spannungszustände neutralisiert werden (vgl. o.g. „Techniken der Neutralisierung“), impliziert die Ansicht, daß die Straftäter mit dem herrschenden normativen System der Gesellschaft zumindest im Ansatz identifiziert sein müssen – wie sonst wäre der Vorgang der Neutralisierung zu verstehen? Diese Ansicht wird sowohl von Redl als auch von Sykes/Matza vertreten:

Es spielt keine Rolle, wie tief er [der jeweilige Straftäter] in die Delinquenz verstrickt sein mag [...], er kann der Verurteilung seines abweichenden Verhaltens nicht entgehen. Irgendwie muß den Forderungen nach Konformität begegnet und irgendwie müssen sie beantwortet werden; sie können nicht als Teil eines fremden Systems von Werten und Normen ignoriert werden. (Sykes/Matza 1968 [1957]: 364)

die »Alibi-Tricks«, die unsere Kinder brauchen, um zu vermeiden, »daß sie bedauern, was sie getan haben«, [sind] ein Beweis sowohl für die Fähigkeit ihres Ichs, Schuldgefühle abzuwehren, als auch für das Vorhandensein von Forderungen des Über-Ichs, ohne die solche Anstrengungen nicht nötig wären. Manchmal ist übrigens eine Untersuchung dieser Tricks zum »Vermeiden von Schuldgefühlen« der einzig greifbare Beweis für das Vorhandensein von Wertvorstellungen, zu deren »Verdeckung« die ganze Maschinerie ursprünglich erfunden werden mußte. (Redl/Wineman 1979 [1951]: 150)

Kindern, „die einfach »kein Über-Ich haben« oder mit einem völlig delinquenten Umweltkodex identifiziert sind, wie man es von dem klassischen »gesunden Delinquenten« annimmt“, sei Redl (ebd.: 149) in seiner langjährigen Arbeit mit delinquenten Kindern nie begegnet. Bei diesen Kindern sei „[u]nter der Oberfläche ihres Verhaltens“ stets „eine große Zahl von kleinen »Wert-Inseln« übriggeblieben“ (ebd.), sogenannte „isolierte Reste von Identifizierungen aus der frühen Kindheit“ (ebd.), wobei diese Identifizierungen ursprünglich mal „durch auto-

matisches Aufnehmen nicht-delinquenter Elemente in den allgemeinen »Verhaltenskodex« (ebd.) entstanden seien.

Vor dem Hintergrund dieser (Rest-)Identifikations-Hypothese macht das Entlarven und Zerschlagen von Legitimationsstrategien Sinn, weil man sich dadurch eine Rückbesinnung des Delinquenten auf die herrschenden gesellschaftlichen Normen und Werte verspricht, die man bei diesem ja als prinzipiell vorhanden annimmt und die der Rückbesinnung und Verdeutlichung halber eigentlich nur „freigelegt“ werden müssen. Was aber, wenn die angestrebte Rückbesinnung erfolglos bleibt und der Proband sich weiterhin delinquent verhält? Müßte man dann nicht vermuten, daß eine Restidentifikation mit dem herrschenden normativen System der Gesellschaft vollends verloren gegangen ist oder aber im äußersten Fall nie stattgefunden hat? Klienten, die nach einer harten Konfrontationsphase „emotional außerordentlich stark aufgewühlt“ oder „völlig desorientiert“ (Cladder-Micus/Kohaus 1995: 264, s. Blockzitat auf S. 189) wirken, verfügen aller Wahrscheinlichkeit nach über die grundlegenden Restidentifikationen; bei einem Probanden jedoch, der auf dem Heißen Stuhl selbst nach längerem konfrontativen Traktieren cool und gelassen, also relativ unberührt, bleibt, ist dies nicht zu vermuten. Hier wäre das kühne Vorhaben, durch Freilegen von „Wert-Inseln“ (Redl/Wineman 1979 [1951]: 149, s.o.) allmählich ganze Insellandschaften entstehen zu lassen, sicher zum Scheitern verurteilt; vielmehr müßten neue Identifizierungen mit Wertvorstellungen geschaffen und Normen gezielt nachsozialisiert – das Realitätsprinzip also auf andere Weise „einmassiert“ (Redl) – werden.

### **5.3.3.2 Betroffenheit erzeugen durch Konfrontation mit der Opferperspektive**

Das Verdeutlichen der Opferperspektive und des Opferleids ist gängige Praxis vieler Anti-Gewalt-Maßnahmen. Prinzipiell kann dies auf vielfältige Weise geschehen (so z.B. durch Übungen zur Perspektivenübernahme, mittels Analyse von filmischen Opferdokumentationen oder im Gespräch mit realen Opfern), von Interesse aber sind an dieser Stelle nur die konfrontativen Vorgehensweisen. Eine solche, die für die Arbeit im STK durchaus typisch ist und bei der die Position des Opfers sukzessive in den Blickpunkt gerät, findet sich bezogen auf Gewaltdelikte im Anti-Aggressions-Training von Cladder-Micus/Kohaus (1995: 259):

Durch intensives Befragen wird er [der Gewalttäter] dazu veranlaßt, sich erinnernd in die Situation damals zurückzusetzen, sich möglich plastisch vorzustellen, wie die Situation war, wer daran beteiligt war, wann es war, wo es war, wer was getan hat, was er getan hat, wie das Opfer reagiert und ausgesehen hat usw. Anfänglich ist es typisch, daß die Jugendlichen angeben, sich nicht genau erinnern zu können. Bohrendes Nachfragen und Nachhaken legen dann jedoch nach und nach den Blick auf das Geschehene frei. Schritt für Schritt kann er sich wieder an die Situation erinnern, fühlt sich wieder darin zurückversetzt und kann sich auch an seine Tat erinnern. Er wird genauestens gefragt, *wie* er zugeschlagen hat, *womit* er zugeschlagen hat, *wohin* er geschlagen hat, ob das Opfer geblutet, geschrien oder sonstwie sich verhalten hat. Durch diese zum Teil provokative Art und Weise wird der Jugendliche an einen Punkt gebracht, wo er das Opfer vor Augen sieht und sieht, was er getan hat.

Die Konfrontation zielt darauf, den Täter betroffen zu machen, ihn Ekel und Abscheu gegenüber seinen Straftaten empfinden zu lassen und bei ihm so Scham- und Schuldgefühle zu wecken<sup>216</sup>, in der Hoffnung, hierüber ein wirksames Hemmpotential gegenüber weiterer Gewalt und Delinquenz zu schaffen. Weidner/Burschyk/Sames (2001: 81) formulieren diesen Veränderungsgedanken wie folgt:

Die Konfrontation mit der Opferperspektive – ob symbolisch oder direkt vermittelt – lässt beim Täter kaum Ausreden zu. Sie ist schmerzhaft, macht betroffen und verunmöglicht eine neutrale Distanz. Und das ist gewünscht, denn wer Mitgefühl mit Opfern zeigt, der produziert keine! Mit den Worten eines Trainingsteilnehmers: Mitleid, Mitgefühl verderbe den Spaß an der Gewalt.

Wenn nun aber „Mitleid und Mitgefühl“ die grundlegende Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme (im Sinne einer funktionierenden Ich-Funktion) voraussetzen und diese Fähigkeit (oder Funktion) jedoch nie entwickelt wurde, dann ist eher davon auszugehen, daß eine Rückbesinnung auf die verübte Straftat keine nachhaltige die Gewalt oder Delinquenz hemmende Wirkung nach sich zieht. Letzteres ist nur möglich, wenn der Klient grundsätzlich über Empathie verfügt und Gefühle von Mitleid und Mitgefühl lediglich verdrängt oder abgespalten wurden, diese aber prinzipiell „reanimierbar“ sind und wieder integriert werden können.

### **5.3.3.3 Verdeutlichen der kompensativen Funktion von Gewalt für die eigene Gefühlsbalance**

In der konfrontativen Bearbeitung von Rohheitsdelikten geht es darum, dem Straftäter bewußt zu machen, wie sehr seine Gewalthandlungen der eigenen Selbstwertregulierung dienen<sup>217</sup> und daß mit der Erniedrigung und gewaltsamen Unterwerfung anderer Menschen die eigene Aufwertung und Befriedigung von Machtansprüchen verknüpft ist<sup>218</sup>. Da hierfür oft eigene traumatische Gewalterlebnisse verantwortlich sind, bei denen die Täter einst selbst Opfer waren und Ohnmacht erleben mußten (vgl. die Ausführungen von Herrn E:561-570 und 547-558), ist es notwendig, die Täter mit ihren ursprünglichen Opfererfahrungen zu konfrontieren, was jedoch, wie wir von Frau H erfahren, eine aggressiv aufgeladene Gruppensitzung verursachen kann:

die Zwanzigjährigen, die wir hier als Täter haben, [...] waren ja auch schon Opfer. [...] wir bringen die zurück in ihre Opferposition, wo sie mal Opfer waren, das ist sehr spannend, dagegen lehnen die sich sehr stark auf, ist oft 'n aggressiver Gruppenabend, weil sie das nicht hören wollen. (H:630-635)

---

<sup>216</sup> Solcher Art Scham- und Schuldgefühle, die im Anschluß an die Konfrontation mit der Opferperspektive einen läuternden Prozeß einleiten, finden z.B. bei Heilemann (2001: 59f.) Erwähnung: „Der Täter erlebt eine tiefe Traurigkeit, eine gewisse Hilflosigkeit und Ratlosigkeit, eine Abkehr von bis dato noch vorhandener Opferabwertung und Opferbeschuldigung; oft wird ihm schlecht, er muß weiter weinen; er bittet um Trost [...].“

<sup>217</sup> Vgl. auch die „Transparenzphase“ bei Heilemann (2001: 57), eine im Rahmen eines 7-stufigen Phasen-Modells der Resozialisierung von Straftätern eigene Arbeitsphase, die extra zu diesem Zweck konzipiert wurde.

<sup>218</sup> Es ist anzunehmen, daß auch Herr E auf diese Bewußtmachung abzielt, wenn er seine Klienten „intensiv“ (E:322) mit folgenden Fragen konfrontiert: „Was habe ich da gefühlt, vor, während, nach der Straftat? Warum hab' ich gerade so gehandelt? Wie ging es mir dabei?“ (E:323f.).

Einsicht und Problembewußtsein entstehen in der Regel dann, wenn der Gewalttäter begreift, daß er Gewalt anwendet, weil er sich an anderen Menschen stellvertretend für das ihm widerfahrene Unrecht, die erlittene Deprivation oder die jeweilige Demütigung rächen möchte<sup>219</sup>. Wer sich über seine Motive bewußt wird, ist prinzipiell auch in der Lage, selbige zu hinterfragen und zu verändern. Stiels-Glenn/Glen (2004: 133) beschreiben die Spirale von Macht und Ohnmacht innerhalb der traumatisierten Psyche eines Gewalttäters, die diesen zu immer neuen Gewalthandlungen veranlassen, wie folgt:

Im erlittenen Trauma wirken Überforderung und das Gefühl von mangelnder oder fehlender Kontrolle über die Situation, über sich selbst und über andere Personen zusammen. Um das zu verarbeiten, begehen einige männliche Traumaopfer später Handlungen, mit denen sie sich beweisen, dass sie jetzt Macht und Kontrolle über andere haben. Mit diesem Versuch, eigene Traumatisierungen durch Straftaten zu „heilen“, müssen die Täter kläglich scheitern. Das Trauma bleibt auch nach einem Delikt virulent, es kommen erhebliche Schuldgefühle und Scham [...] hinzu. Beides führt in Spannungszustände, die als Reparaturversuch erneute Delikte nach sich ziehen: der Wiederholungszwang zeigt sich tragischerweise auch hier.

Die Autoren knüpfen hieran die Forderung, die jeweiligen Traumata der Gewalttäter (auch gegen ihren Willen) zu bearbeiten:

Die Grundhaltung bei der konfrontativen Pädagogik muss sein, den Klienten mit seinen Täter- und Opferanteilen zu erkennen und beide Seiten zu bearbeiten. Wenn Straftaten als Bewältigungsversuche von früheren Traumata begriffen werden, leuchtet sofort ein, dass eine Bearbeitung von Traumata ein Beitrag zur Rückfallprävention ist. (ebd.: 134)

Es kommt hinzu, daß Gewalttäter, die sich selbst nicht mehr ausreichend wahrnehmen können, in Gewalthandlungen ein bewährtes Mittel sehen, sich und ihren Körper zu spüren, insbesondere dann wenn sie – wie im Falle der Klientin Manuela (H:109-206; G:643-664) – unter einem Gefühl von massiver innerer Leere<sup>220</sup> (vgl. G:642-656) leiden (ein für Borderline-Klienten typisches Charakteristikum). Gewalt liefert dann den ersehnten Kick oder Rauschzustand<sup>221</sup>, der über das Leeregefühl hinweghilft – ein Tatbestand, der mit den nachstehenden Worten eines jugendlichen Schlägers sehr plastisch wird: „Ich bin ein Audi-Turbo-Quattro, und meine Opfer sind meine Tankstelle, und weil ein Turbo viel Sprit braucht, brauche ich viele Opfer“ (Weidner/Malzahn 2001: 44). Der Zusammenhang von innerer Leere und Gewalt als Mittel zur Kompensation muß für den Klienten nachvollziehbar werden, um das für eine Veränderung nötige Problembewußtsein entstehen zu lassen.

---

<sup>219</sup> Um eben dieses Bewußtsein geht es Frau H, wenn sie ihrem Klienten Salih klarzumachen versucht, „daß das, was man ihm an Gewalt angetan hat, keine Berechtigung dafür ist, irgendwann mal so zu explodieren, daß man die Gewalt an anderer Stelle rausläßt und meint, man hätte ’n Recht darauf“ (H:551-553).

<sup>220</sup> „da ist eine Leere [...], wo wir denken, das gehört schon gar nicht mehr in unsere Hände“ (G:656); Herr G zählt Manuela zu den Klienten, die „eigentlich gar nicht registrieren, was mit ihnen passiert“ (G:644) und die aufgrund massiver Abspaltungsprozesse über kein Empfinden mehr verfügen („sie haben kein Empfinden mehr, oftmals durch eigenes Leid“ G:646). Bei Manuela kann dies mit einer Borderline-Störung erklärt werden.

<sup>221</sup> Cladder-Micus/Kohaus (1995: 262) stellen bei ihrem Anti-Gewalt-Training fest: „Alle Teilnehmer haben ihre Gewalttaten in einer Art Rauschzustand erlebt. Nicht mehr die Tat selbst, sondern der gewisse Kick, der Rauschzustand, war für sie das eigentlich Beherrschende während der Tat gewesen. Sie fühlten sich nicht mehr durch den Kopf gesteuert, sondern ,vom Kopf rutscht es in den Bauch, und man kann nur noch zuschlagen, bis zum Ende‘.“

#### 5.3.3.4 Veränderungsannahmen aus dissonanztheoretischer Sicht

Erfährt der Klient im Rahmen konfrontativer Gesprächsführung oder konfrontativer Inszenierungen wie der des Heißen Stuhls Werthaltungen oder normative Orientierungen, die zu seinen eigenen im Widerspruch stehen, dann kann daraus eine psychische Spannung hervorgehen, die auf eine kognitive Dissonanz zurückzuführen ist. Letztere entsteht nach Festinger (1957) grundsätzlich dann, wenn sich zwei Kognitionen im Widerspruch befinden, weil die eine das Gegenteil der anderen impliziert. Der Umstand jedoch, daß der unangenehm empfundene Spannungszustand zur Reduktion der Dissonanz motiviert, ruft die Chance zur Veränderung auf den Plan, indem nämlich die eigene Einstellung und die mit ihr verbundenen Kognitionen der Fremdüberzeugung angenähert oder angepaßt werden. Vorausgesetzt wird hierbei „ein Streben nach Harmonie, Konsistenz und Kongruenz in der kognitiven Repräsentation der Umwelt und der eigenen Person“, welches Heckhausen (1989: 121) als „Grundannahme der Theorie“ formuliert. Die Theorie der kognitiven Dissonanz ist so gesehen eine Konsistenztheorie! Halten wir also fest: (therapeutische) Veränderung bedingt zwei aufeinander folgende Schritte – Induktion und Reduktion von Dissonanz. Dabei gilt: Je höher die empfundene Dissonanz, desto größer ist auch die potentielle Chance auf Veränderung. Die Dissonanz ist um so höher, je glaubwürdiger der Kommunikator (der Pädagoge oder der jeweilige Antagonist) ist, je höher die Diskrepanz zwischen Klient und Kommunikator ist und je stärker die zu verändernde Einstellung im kognitiven System des Klienten verankert ist (vgl. Frey/Gaska 1993: 297). Ob es jedoch – hohe Dissonanz vorausgesetzt – tatsächlich zur Veränderung kommt, d.h. zur Übernahme von fremden (hier sozial- oder normkonformen) Einstellungen, ist vom Änderungswiderstand derjenigen Kognitionen abhängig, die durch die kommunizierte fremde Einstellung oder Werthaltung in Frage gestellt werden:

Dieser Widerstand einer Kognition gegen Änderung ist nach Festinger (1957, S.24) vor allem durch die Anzahl der Kognitionen, die mit einer Kognition in konsonanter Weise verbunden sind, bestimmt. Je größer die Anzahl konsonanter Beziehungen einer Kognition zu anderen Kognitionen ist, um so schwerer kann eine Kognition zum Zwecke der Reduktion kognitiver Dissonanz verändert werden [...]. (Frey/Gaska 1993: 277)

Um den Änderungswiderstand der betreffenden Kognition des Klienten (Werthaltung, Einstellung etc.) zu minimieren und so Veränderung bewirken zu können, kann sich der Kommunikator zweier strategischer Varianten bedienen. Variante 1: Der Kommunikator sichert für den Klienten die zu vermittelnde Kognition (Werthaltung, Einstellung etc.) *in additiver Weise* ausreichend ab, nämlich durch eine größere Anzahl konsonanter Beziehungen von Kognitionen zur kommunizierten Werthaltung als die Anzahl der mit der zu löschenden Einstellung verbundenen konsonanten Kognitionen des Klienten, wobei nicht nur die Menge, sondern auch die Qualität (und Überzeugungskraft) dieser konsonanten Kognitionen zählt. Variante 2: Der Kommunikator *reduziert* die Anzahl der Kognitionen, die zur löschenden Einstellung des Klienten in einer konsonanten Beziehung stehen, indem er diese gezielt attackiert und in Frage stellt oder – noch besser – in dissonante Kognitionen wandelt, also in solche, die mit der ent-



sprechenden Einstellung des Klienten nicht mehr konform gehen. Genau diese Vorgehensweisen kann man innerhalb der Konfrontativen Pädagogik beobachten.<sup>222</sup>

Ob es im Zuge der Dissonanzreduktion zur Übernahme der kommunizierten bzw. angelegten Einstellung kommt, hängt nicht zuletzt von der Glaubwürdigkeit des Kommunikators ab. Experimentelle Untersuchungen zur Dissonanzreduktion fanden heraus, „daß bei Kommunikatoren mit hoher Glaubwürdigkeit die Einstellungsänderung mit zunehmender Diskrepanz ansteigt, während bei Kommunikatoren mit niedriger Glaubwürdigkeit die Einstellungsänderung mit zunehmender Diskrepanz abnimmt“ (Frey/Gaska 1993: 297f.). Die Autoren Frey/Gaska erklären dieses Phänomen über den Änderungswiderstand der betreffenden Kognitionen:

Hohe Glaubwürdigkeit des Kommunikators bewirkt einen hohen Änderungswiderstand der Kognitionen über den Kommunikator; zur Reduktion der Dissonanz wird deshalb eher die eigene Meinung geändert. Bei niedriger Glaubwürdigkeit des Kommunikators kann dieser leicht abgewertet werden, so daß die eigene Meinung nicht mehr zur Reduktion kognitiver Dissonanz geändert zu werden braucht. (ebd.: 298)

Eine hohe Glaubwürdigkeit bei konfrontativ arbeitenden Pädagogen ist aber in der Regel gegeben, da sie zum einen ehrlich und offen ihre Meinung zum Ausdruck bringen, d.h. die kommunizierte Kritik gegenüber den Straftaten ihrer echten Überzeugung entspricht, und sie zum anderen aufgrund der hohen Konfliktbereitschaft und einer konsequenten Linie in ihrem Vorgehen standhafter, durchsetzungsfähiger und weniger leicht zu manipulieren sind.

Die Aussicht auf Veränderung von Einstellungen und die hierfür nötige Induktion von Dissonanz kann noch gesteigert werden, wenn es über die bloße Rezeption von einstellungskonträren Anschauungen oder Werthaltungen hinaus auch zu einstellungskonträren Handlungen des Klienten kommt. Unter bestimmten Bedingungen (s. weiter unten die Aspekte Entscheidungsfreiheit, Verantwortlichkeit und Commitment) besteht nämlich eine hohe Wahrscheinlichkeit, daß im Zuge der Dissonanzreduktion das kognitive und affektive System des Klienten der einstellungskonträren Handlung angepaßt wird, d.h. die Einstellungen des Klienten im Sinne der fremden Wertposition verändert werden. Dies ist in der Konfrontativen Pädagogik zum einen bei Rollenspielen der Fall, in denen sozial- bzw. normkonforme, also für den delinquenten Klienten zunächst einstellungskonträre Verhaltens- oder Handlungsweisen praktisch erprobt und eingeübt werden, zum anderen bei einer Heißen-Stuhl-Sitzung, wenn der Protagonist aus den Reihen der Klienten attackiert und gemäßregelt wird, wobei *letztere* das einstellungskonträre Verhalten ausüben.

Da der Proband zunächst dazu gebracht werden muß, in die Handlung, die seinem Werte- oder Einstellungssystem widerspricht, einzuwilligen, spricht man in der Dissonanzforschung auch von induzierter oder forcierter Einwilligung (forced - bzw. induced compliance). Je mehr die-

---

<sup>222</sup> So z.B. im Zuge einer Kosten-Nutzen-Analyse von Gewaltanwendung (vgl. Weidner/Burschik/Sames 2001: 78, Michaelis/Terwey 2003: 237), wenn durch die Überzeugungskraft der vom Leiter vorgebrachten Argumente so mancher empfundene Nutzen sich für den Gewalttäter als Nachteil erweist und der Klient überzeugt werden kann, daß die mit Gewalthandlungen verbundenen Kosten den möglichen Nutzen bei weitem übertreffen (vgl. Stiel-Glenn 2001: 246).

se Compliance aus freier Entscheidung heraus erfolgt und je mehr der Proband sich für die Auswirkungen seines einstellungskonträren Handelns verantwortlich fühlt, desto höher fällt auch der Druck aus, das gezeigte Verhalten vor sich selbst und anderen gegenüber zu rechtfertigen bzw. zu legitimieren, ein Druck schließlich, der die jeweilige Einstellung des Probanden wandelt und in Übereinstimmung mit dem gezeigten Verhalten bringt:

Die Dissonanz ist umso ausgeprägter, je mehr man nicht einfach durch reinen Zwang, nicht bloß durch entsprechende Belohnungsangebote oder Strafandrohungen veranlaßt wurde, etwas zu tun, was man bei freier Entscheidung nicht getan hätte, sondern je mehr man voreilig und freiwillig oder ohne ausreichend kompensierende Belohnung sich bewegen ließ, in etwas einzuwilligen, was sich nach der Ausführung als eine Zumutung erweist. Um in dieser Situation die Dissonanz zu mindern, muß die ausgeführte Handlung nachträglich aufgewertet oder ihre negativen Aspekte bagatellisiert werden [vgl. die in Kap. 5.3.3.1 beschriebenen „Techniken der Neutralisierung“ von Sykes/Matza unter anderem Vorzeichen]. Damit wird die gemachte Einwilligung nachträglich verständlicher und gerechtfertigt. (Heckhausen 1989: 123)

Folgt man der Annahme, daß zur Entstehung von Dissonanz zusätzliche Bedingungen wie *Entscheidungsfreiheit*, *Verantwortlichkeit*, *Commitment* (letzteres beschreibt das Gefühl, der einstellungsdivergenten Handlung gegenüber verpflichtet zu sein) und die für den Klienten *aversive Konsequenz* seiner Handlung nötig seien, dann werde, so Heckhausen (ebd.), der ursprüngliche Geltungsbereich der Dissonanztheorie eingeschränkt. Es genüge nun nicht mehr, „daß zwei Inhaltselemente dissonant sind. Die Dissonanz muß durch eine als selbst verursacht erlebte eigene Handlung zustande gekommen sein, für die man sich auch nach außen hin engagiert und Verantwortlichkeit übernommen hat“ (ebd.). Die Situation der Antagonisten während einer Heißen-Stuhl-Session erfüllt nun genau diese Voraussetzungen. Auch die Antagonisten engagieren sich nach außen hin und fühlen sich ihrem eigenen Verhalten gegenüber verpflichtet, wenn sie auf einstellungskonträre Weise am Protagonisten Kritik üben. Hinzu kommt, daß sie aus freier Entscheidung handeln, niemand wird gezwungen. Ferner trifft auch die o.g. Bedingung der aversiven Konsequenz zu, denn das einstellungskonträre Engagement erweist sich als Zumutung für die Antagonisten, kritisieren diese doch stellvertretend für sich selbst an jemand anderem letztlich ihre eigenen schädlichen Neigungen (ein Umstand wiederum, der zu wichtigen Einsichten führen dürfte). Spätestens also mit dem ‚forced compliance‘-Paradigma läßt sich überzeugend nachweisen, daß durch Konfrontative Pädagogik deviante bzw. delinquente Einstellungen in norm- oder sozialkonforme gewandelt werden können<sup>223</sup>, ein Prozeß, der in aller Regel auch mit der Entstehung von Einsicht und Problembewußtsein einhergeht.

Die Dissonanztheorie liefert zudem eine plausible Erklärung dafür, warum einmal getroffene Entscheidungen für ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Einstellung dauerhaft und von nachhaltiger Wirkung sind. Um die Einstellung und das mit ihr einhergehende Verhalten für die Zukunft abzusichern, werden, so Frey/Gaska (1993: 299), „solche Kommunikatoren bevorzugt, die die neue Einstellung bestätigen und die früher eingenommene Position angrei-

---

<sup>223</sup> vgl. den in Klammern befindlichen Passus innerhalb der Zielformulierung der MZR 3 ganz zu Beginn des Kapitels 5.3 auf S. 164

fen“, was im wesentlichen einer selektiven Suche nach neuen einstellungskonvergenten Informationen entspricht („selective exposure“-Effekt, ebd.: 295):

Die Dissonanztheorie sagt vorher, daß Menschen nach Entscheidungen dazu tendieren, entscheidungsunterstützende gegenüber entscheidungswidersprechenden Informationen zu suchen. [...] Je höher die Dissonanz ist, um so stärker versuchen Menschen, ihre Entscheidung durch die Suche nach entscheidungsunterstützenden Informationen abzusichern. (ebd.)

### **5.3.4 die möglichen Gefahren einer konfrontativen Vorgehensweise**

Dieses Kapitel befaßt sich mit den möglichen negativen Auswirkungen konfrontativ-provokativer Interventionen. Diese reichen von einem defensiven Rückzug des Klienten bis hin zum Beziehungs- und Behandlungsabbruch und werden immer dann wahrscheinlich, wenn der Klient sich gedemütigt, entwertet oder ungerecht behandelt fühlt, ein Trauma reaktiviert wird oder ganz allgemein Konfrontationen aufgrund bedrohlicher Selbstzustände nicht verkraftbar sind (insbesondere bei Klienten mit Strukturdefiziten im Ich/Selbst-Komplex).

#### **5.3.4.1 Gefahr der Retraumatisierung und erneuter Dekompensation**

Bei Klienten, die aufgrund zahlreicher (zumeist frühkindlicher) Deprivationserfahrungen stark traumatisiert wurden, besteht durchaus die Gefahr, daß konfrontative Inszenierungen (wie Heißer Stuhl oder Provokationstests) retraumatisierende Wirkung haben. Dies gilt insbesondere für Borderline-Klienten, die über keine stabile Abwehrstruktur verfügen und schnell in bedrohliche Affektzustände geraten. Deren gestörte Verdrängungsfähigkeit führt nach Ansicht von Sachsse (1995; vgl. auch S. 13f., Kap. 2.4) dazu, daß die Traumaerfahrung als eine „offene Wunde“ (ebd.: 57) fortbesteht und jederzeit durch „Schlüsselreize“ (ebd.) wieder aufgerissen werden kann:

Die Fähigkeit zu verdrängen, zu vergessen, aus dem Bewußtsein auszuschalten wird durch massive Traumata zerstört. [...] Die traumatischen Ereignisse liegen unverarbeitet wie ein Film mit allen zugehörigen Affekten bereit und werden durch Schlüsselreize ausgelöst: der Traumatisierte durchlebt erneut die traumatische Situation. (ebd.: 56)

Daher ist es wichtig, den jeweiligen Probanden während einer Konfrontation genau zu beobachten, um letztere bei einer drohenden Retraumatisierung des Klienten rechtzeitig stoppen zu können:

In der Arbeit mit Tätern muss das Auftauchen eines Traumas von Verleugungsverhalten unterschieden werden. Bei der sinnvollen Bearbeitung der begangenen Delikte in einer zugewandten Konfrontation kommt es manchmal dazu, dass ein (möglicherweise dem Behandler und dem Klienten unbekanntes) Trauma aktiviert und der Täter damit während der Arbeit retraumatisiert wird. Dies geschieht selten und kann auch erkannt werden. [...] Wenn [...] ein Täter bei der Konfrontation mit einem Delikt plötzlich Anzeichen hoher körperlicher Erregung (Schwitzen, Erröten, unsicherer Blick, Stottern/Stammeln) zeigt oder wie abwesend und unaufmerksam wirkt, muss der Behandler<sup>224</sup> aufmerksam und bereit sein, die beginnende Konfrontation zu stoppen, damit es nicht zu einer Überflutung durch traumatisches Material kommt. (Stiels-Glenn/Glen 2004: 133f.)

---

<sup>224</sup> Der Begriff „Behandler“, der im pädagogischen Kontext eher unüblich ist, wird hier bewußt gewählt, um deutlich zu machen, daß es im Umgang mit Intensivtätern auch therapeutischer Fähigkeiten und klinischer Kenntnisse bedarf.

Nicht selten kommt es im Zuge einer Retraumatisierung zu Kontrollverlusten mit Affektdurchbrüchen (wie z.B. Wut- und Panikattacken) oder zu diversen Dekompensationen, die sich in agierendem, aggressivem oder autoaggressivem Verhalten äußern können und als eine Folge der Angst- und Affektabwehr zu werten sind.

Wenn auch die Traumatisierung vermieden werden muß, so ist doch ebenso klar, daß mentale Veränderung nicht ohne jegliche Affekte und Belastungen vonstatten geht. Vor allem dann, wenn die Täterpersönlichkeit für den Wandel von Einstellung und Verhalten zunächst gebrochen werden muß, man also von der Annahme ausgeht, daß ein innerer Zusammenbruch für einen Neubeginn notwendig sei. An dieser Stelle sei angemerkt, daß selbst Rogers zur Reformulierung der Selbststruktur eine kurzfristige Desorganisation der letzteren für sinnvoll hält (vgl. Kap. 5.2.2.4, S. 132) – wenn auch unter gänzlich anderen Voraussetzungen. Eine eben in dieser Hinsicht konstruktiv zu wertende Desorganisation, hier in Form des „inneren Zusammenbruchs“ nach Konfrontationen, beschreiben Cladder-Micus/Kohaus (1995) für die Jugendlichen ihres Anti-Gewalt-Trainings wie folgt:

Kommt ein Jugendlicher an diesen Punkt [wo alle seine Neutralisierungsbemühungen der hartnäckigen Konfrontation erliegen und er das wahre Ausmaß seiner Gewalttaten erkennt; A.L.], ist es normal, daß er angesichts dieser Konfrontation mit sich selbst geradezu zusammenbricht. Die Reaktionen, die der Jugendliche dann an den Tag legt, sind zunächst fast unberechenbar. Im Training fingen Jugendliche an zu weinen, ganz still zu werden, zu verzweifeln. Auf jeden Fall war ein innerer Zusammenbruch deutlich erkennbar. Sie erschrecken vor sich selber und vor ihrer Tat. (ebd.: 259) [Und an anderer Stelle:] die Jugendlichen waren nach den Sitzungen durchweg emotional außerordentlich stark aufgewühlt. Zum Teil standen sie völlig desorientiert vor sich selbst, nachdem sie sich mit Realitäten konfrontiert gesehen hatten, die sie bislang – nicht zuletzt aus eigenem Schutz – völlig verdrängt hatten. (ebd.: 264)

#### **5.3.4.2 Gefahr eines defensiven Rückzugs und einer Verhärtung der Abwehr**

„[H]arte Konfrontationen“, so Scherr (2003: 43) in seiner Kritik am konfrontativen Ansatz, „fördern nicht den Aufbau empathischer Fähigkeiten, sondern den Aufbau von Charakterpanzerungen“. Wenn die Konfrontationen für den Klienten mit einer nicht verkraftbaren Bedrohung seines Selbstgefühls einhergeht, dann ist es sehr wahrscheinlich, daß der Klient sich innerlich zurückzieht, „dicht macht und auf Durchzug schaltet“, um sich vor weiteren bedrohlichen Selbstzuständen zu schützen. Das ursprüngliche Ziel, die Abwehr zu durchbrechen, wird dann durch die Entstehung einer neuen defensiven Abwehrhaltung konterkariert, die sich nun jedoch stärker gegen die „Aggressoren“ (den Pädagogen, die Antagonisten etc.) richtet, mit der Folge, daß keine der weiteren Konfrontationen mehr greifen. Mit Rekurs auf Rogers sei hier auch an das defensive Selbst erinnert, das der Klient bei einem ausbleibenden Gefühl der Sicherheit entwickeln würde: „Wenn die Beziehung nicht im Stande ist, dieses Gefühl von Sicherheit zu geben, oder wenn die geleugneten Erfahrungen zu bedrohlich sind, dann kann der Klient sein Konzept vom Selbst auf defensive Weise revidieren“ (Rogers 1994a [1951]: 184). Ein defensiver Rückzug und die Verhärtung der Abwehr sind um so wahrscheinlicher, je mehr die Konfrontationen vom Klienten als persönliche Kränkung oder Entwertung erlebt werden, was meist der Fall ist, wenn Kritik weniger sach- oder verhaltensbezogen formuliert wird und sich mehr gegen die jeweilige Person selbst richtet, oder aber wenn der Klient den Sinn und

die Notwendigkeit der Konfrontation nicht nachvollziehen kann und diese mehr als willkürlichen Machtakt interpretiert, der einzig seine Unterwerfung zum Ziel hat.

#### **5.3.4.3 Gefahr eines Beziehungs- und Behandlungsabbruches**

Auf einen defensiven Rückzug des Klienten, wie dieser im Kapitel 5.3.4.2 beschrieben wurde, kann auch ein Beziehungs- und Behandlungsabbruch folgen. Da im Zuge von Konfrontationen und Provokationen die (im Kap. 5.2.4 auf den Seiten 139-143 beschriebene) Selbstobjektfunktion der Pädagogen immer ein Stück weit konterkariert und geschmälert wird, muß damit gerechnet werden, daß dies für manche Klienten eine nicht verkraftbare Belastung darstellt, insbesondere für jene, die wegen einer Frühstörung auf eine stete narzißtische Stabilisierung durch die Selbstobjekte angewiesen sind (vgl. ebd.)<sup>225</sup>. Liegt eine Borderline-Störung vor, so folgt die Beziehungsgestaltung der Klienten oft einem typischen narzißtischen Muster: Die Pädagogen wie auch die anderen Gruppenteilnehmer sind i.d.R. nur insofern von Bedeutung, „als sie ihnen Befriedigung ihrer Wünsche nach Anerkennung und Geltung garantieren und als idealisierte Menschen zur Aufwertung der eigenen, sich insuffizient fühlenden Person benutzt werden können“ (Rauchfleisch 2000: 386; vgl. auch 1999: 48). Bei einem solchen funktionalisierten/ funktionalen Beziehungsmuster ist es nicht verwunderlich, daß so mancher Klient den Kontakt zum Pädagogen und der Gruppe abbricht, wenn es zu harten Konfrontationen kommt. Grund dafür ist oftmals das Umschlagen der anfänglichen Idealisierung in eine enttäuschungsbedingte, haßerfüllte Verachtung, was als eine Folge der pathologischen Spaltung und als ein Ausdruck fehlender Ganzobjektbeziehungen zu werten ist.

Natürlich wird es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch dann zu einem Beziehungs- und Behandlungsabbruch kommen, wenn sich Konfrontationen retraumatisierend auswirken (vgl. Kap. 5.3.4.1) und bedrohliche Selbstzustände hervorrufen (z.B. starke Gefühle der Insuffizienz und Ohnmacht): „In ihrer Kindheit“, so Rauchfleisch (1990: 86, vgl. 1999: 109), „befanden sich viele dieser Menschen – real – in traumatisierenden Situationen, denen sie hilflos ausgeliefert waren. Im späteren Leben ist es deshalb ihr Bestreben, derartige schmerzliche, ihr ohnehin gestörtes narzißtisches Gleichgewicht noch weiter unterhöhrende Erfahrungen um jeden Preis zu vermeiden.“ Diese Einschätzung mag z.B. für den Kursabbrecher Dirk (E:1114-1120) zutreffen, für den die Konfrontation „mit seiner eigenen Problematik“ (E:1117) offenbar nicht verkraftbar war.

---

<sup>225</sup> Die Annahme, daß auch durch Konfrontationen wichtige Selbstobjektbedürfnisse befriedigt werden können, nämlich der Wunsch nach Verschmelzung mit der Größe, Allmacht und Stärke des Pädagogen (idealisierte Elternimago) – eine Annahme, die bei Reissner (2004: 208) durchklingt, wenn dieser sein konfrontatives Vorgehen mit der von Kindern ausgehenden Forderung nach „Stärke, Orientierung und Verlässlichkeit“ rechtfertigen sucht –, mag u. U. für grenzensetzende Konfrontationen bei Regelverstößen und Rahmenverletzungen zutreffen, nicht aber mehr für konfrontative Interventionen und - Inszenierungen, die zum Ziel haben, die (Täter)Persönlichkeit zu „brechen“ (wie man dies auch der stellenweise schockierenden Dokumentation von Musial/Trüter 2005 über Reissners „Halliggruppe“ in Neumünster entnehmen kann; siehe hierzu unbedingt die Erlebnisberichte in den Schaukästen „Regeleinhaltung“ und „Selbstverantwortung“ ebd.: 219f.).

#### **5.3.4.4 Relativierung der Gefahren**

Die genannten möglichen Gefahren lassen sich ein Stück weit relativieren, wenn man bedenkt, daß die Konfrontationen im allgemeinen von einer ganzen Reihe an stützenden oder vertrauensbildenden Maßnahmen flankiert werden. So wird in der einschlägigen Literatur immer wieder auf die im Vorfeld zu erbringende Interventionserlaubnis verwiesen, die „es ermögliche, abweichendes Verhalten zu kritisieren“ (Rieker 2004: 97). Für den Heißen Stuhl werde diese Weidner/Gall (2003: 14) zufolge „sehr häufig erteilt, weil die jungen Männer den heißen Stuhl als Machtspiel oder Mutprobe begreifen, der ihrem machohaften Selbstverständnis entspricht: sich einer harten Situation stellen und diese bewältigen“. Auch das Recht der Teilnehmer „während der Sitzung ‚Stop‘ zu sagen, wenn sie bestimmte Situationen nicht mehr aushalten können“ (Cladder-Micus/Kohaus 1995: 261), die „exit-option“, vermittelt ein bedeutendes Gefühl der Sicherheit, das sich angst- und spannungsreduzierend auswirken dürfte. Für gewöhnlich wird aber auch der allgemeine Angst- und Spannungszustand des Klienten im Auge behalten, damit mögliche Traumatisierungen und andere Komplikationen frühzeitig erkannt und verhindert (bzw. entschärft) werden können. Die im Kapitel 5.3.4 beschriebenen Gefahren können aber auch durch eine gründliche Nachbereitung der Konfrontation minimiert werden. Durch das Aufspüren und Bearbeiten möglicher Angst- und Wutaffekte lassen sich potentielle Dekompensationen verhindern; gelingt es zudem die Selbstachtung des Klienten wiederherzustellen (vgl. Weidner/Burschik/Sames 2001: 87), kann auch ein defensiver Rückzug oder Beziehungsabbruch ausgeschlossen werden. Zentral ist letztlich ein Klima, das durch Vertrauen und Sicherheit geprägt ist. Eben dieses Klima dürfte aber doch bestehen, wenn man bedenkt, daß in der pädagogischen Arbeit im STK der empathische bzw. humanistische Anteil weit höher als der konfrontative ist. Die von den Pädagogen gelebte humanistische Begegnungshaltung und die mit ihr einhergehende positive Beziehungserfahrung sorgt i.d.R. für eine ausreichend stabile Vertrauensgrundlage, die auch so manche harte Konfrontation übersteht. Das nachstehende Zitat eines 17-jährigen Wiederholungstäters macht deutlich, daß, wenn die Beziehungsebene stimmt, auch ein gewisses Quantum an Konfrontation verkraftbar ist: „Wer einen guten Draht zu mir hat, der kann mir auch hässliche Wahrheiten sagen. Da stell’ ich meine Ohren nicht auf Durchzug. Da denk’ ich drüber nach“ (Weidner/Gall 2003: 14).

#### **5.3.5 Bewertung der konfrontativen Anteile innerhalb der Gesprächsführung bei den Gruppenleitern E und G**

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erläuterungen der mit einer konfrontativ-provokativen Vorgehensweise verbundenen Chancen, Gefahren und leiterspezifischen Veränderungsannahmen werden nachstehend die konfrontativen Elemente der Gesprächsführung von Herrn E und eine konfrontative Gesprächssequenz von Herrn G analysiert und bewertet.

##### **5.3.5.1 Bewertung der konfrontativen Gesprächsführung von Herrn E**

Daß konfrontative Elemente in der Gesprächsführung (insbesondere hinsichtlich der Bearbeitung der Straftatbestände) zum Aufbau von Einsicht und Problembewußtsein führen können,

ist fester Bestandteil der im Hinblick auf Veränderung vorherrschenden subjektiven Theorie von Herrn E. Für ihn sind Einsicht und Problembewußtsein erst dann gegeben, wenn ein Klient ernsthaft signalisiert „Ich bin bereit, mich zu verändern, ich will“ (E:198f.), weil er seine „Verfehlung“ (vgl. E:598) realisiert und begreift, „daß das nicht wieder geschehen darf“ (E:598f.). Um dies zu erreichen, bedient Herr E sich einer problemzentrierten konfrontativen Gesprächsführung, bei der mit „unangenehmen Fragestellungen“ (E:239) der Gewaltbereitschaft der Klienten auf den Grund gegangen und persönliche Defizite „knallhart“ (E:76) benannt werden und bei der gezielte Provokationen dazu dienen, die Klienten aus ihrer Deckung hervorzuholen. Eine ausführliche Beschreibung dieser Gesprächsführung erfolgte bereits im Methodenkapitel „Konfrontieren und Fordern“ (4.2.1.3). Auch sei der Leser auf die Kapitel 4.1.1 (S. 34f.) und 4.1.2 (S. 38f.) verwiesen, in denen der Aufbau von Einsicht und Problembewußtsein als zentrale Zielsetzung beschrieben wurde. Die genannten Kapitel dienen der Diskussionsgrundlage für die hier zu erörternde Gesprächsführung.

Ähnlich der Annahme Corsinis (1987 [1981]: 560), daß eine „Verwundung“ des Klienten „für die Therapie notwendig“ sei, folgt auch Herr E der Vorstellung, daß Heilung nur über Schmerz erfolgen könne: Das Ansinnen, den Finger in oder auf die Wunde zu legen (E:845 beim Klienten Christian, E:1191 beim Klienten Dirk), deutet auf die Bereitschaft hin, den Klienten in Schmerz zu versetzen. Kommen dabei aggressive Gefühle auf, werden diese billigend in Kauf genommen: „um diesen Preis müssen wir's halt machen“ (E:1379). Mit der gezielten „Verwundung“ des Klienten sollen – ähnlich wie bei Corsini – Abwehr- und Verteidigungshaltungen aufgebrochen bzw. genügend „labilisiert“ (E:1214f.) werden, was den Klienten letztlich dazu befähige, an sich „weiterzuarbeiten“ (E:1215) und in seiner Entwicklung „weiterzugehen“ (ebd.). Diese konfrontative Gesprächsführung mit ihren Provokationen und „knallharten“ (E:76) Ansagen mutet aber in einigen Fällen recht entwertend an, wenn es gegenüber den Klienten zu Aussagen kommt, wie „du hast doch gar nichts drauf“ (E:77) oder „wie kümmerlich bist du eigentlich“ (E:576f.), oder aber wenn dem Klienten entgegengehalten wird, daß er „nichts wert“ (E:1189, 1191f.) sei, wenn er für sich „nichts tue“ (E:1192) bzw. nicht an sich arbeiten wolle. Auch wenn diese Konfrontationen auf das entsprechende Problemverhalten und die Straftatbestände bezogen sind – alle Aussagen müssen in ihrem jeweiligen Zusammenhang gesehen werden –, wird hier doch eine Schwelle überschritten, bei der nicht mehr nur das Verhalten oder die Tat als solche, sondern die Person an sich in die Kritik gerät. Dies aber konfliktiert mit dem von Herrn E anderenorts geäußerten Anspruch, die Klienten als Menschen und als Persönlichkeiten zu achten und zu respektieren (vgl. E:33-36, 301-303; Kap. 4.2.3.2, S. 83). So stellt sich hier bereits die Frage, inwieweit seine beiden Ansätze – „Persönlichkeitsansatz und deliktspezifischer Ansatz“ (E:89f.) – tatsächlich zusammengehen und miteinander kompatibel sind und ob der erstere nicht durch den letzteren (ein wenig) konterkariert wird.

Entwertende Konfrontationen können bei Menschen, die aufgrund einer schwachen Ich-Struktur in ihrer Abwehrfähigkeit eingeschränkt sind, zu einer übermäßig starken Affektbelastung führen, ein u. U. bedrohlicher Selbst-Zustand, der bei Klienten auf Borderline-Strukturniveau und Defiziten in der Ich-Entwicklung vermieden werden sollte. Ferner können

bei diesen Menschen aufgrund der erhöhten narzißtischen Kränkbarkeit mitunter stark belastende Gefühle von Ohnmacht und Insuffizienz hervorgerufen werden. Auch ist vorstellbar, daß die strukturpathologische Neigung zu archaischen Abwehrformen wie der Spaltung durch entwertende Äußerungen forciert wird. Spätestens wenn Idealisierung in Verachtung umschlägt, ist damit zu rechnen, daß es zu einem Bruch auf der Beziehungsebene kommt, auf den aller Wahrscheinlichkeit nach auch ein Behandlungsabbruch folgt. So geschehen beim Klienten Dirk, der es nicht verkraften konnte, von Herrn E den „Finger in die Wunde“ (E:1191) gelegt zu bekommen – „Was ist denn das für 'n Idiot, was will denn der von mir? Warum konfrontiert der mich immer? Warum provoziert der mich? Warum sagt der, ich bin nichts wert?“ (E:1187-1189) –, und der sich zunächst mit Krankenscheinen „im wahrsten Sinne des Wortes“ (E:1119) vor weiteren Zumutungen schützen wollte: „Das war richtig nachzuvollziehen“ (E:1119f.). In manchen Fällen können Verwundungen oder extreme Belastungen auch zu einer Mobilisierung oder Verhärtung von Verteidigungshaltungen führen, wie im Falle des Klienten Boris angenommen werden kann, wenn dieser auf dem Heißen Stuhl bezüglich seiner Straftat letztlich äußert: „Und ich würde jederzeit so handeln, auch wenn ich jetzt hier im Kurs bin und weiß, ich sollte nicht so handeln“ (E:1236-1238).

Vielfach übernimmt Herr E die Über-Ich-Rolle und spricht seinen Klienten eindringlich ins Gewissen. Diese Art Intervention müßte als bedenklich eingestuft werden, wenn man von dem psychoanalytischen Standpunkt ausgeht, daß Borderline-Klienten oft unter einem sadistischen Über-Ich leiden, von dem grausame, sie selbst entwertende Stimmen ausgehen, die im Rahmen interpersonaler Abwehr externalisiert werden müssen und so zu ungünstigen, die aktuelle Beziehung belastenden Übertragungsphantasien führen. Rauchfleisch (1999: 105) mahnt hier eindringlich, man müsse sich davor bewahren,

in die Über-Ich-Position zu treten, in die der dissoziale Mensch uns immer wieder zu drängen versucht, in dem er seine sadistischen Über-Ich-Strebungen auf uns projiziert, sich damit von ihnen entlastet und dann gegen uns als externalisiertes Über-Ich einen verzweiferten Kampf führt. Die Gefahr in einen solche Übertragungs-Gegenübertragungs-Konstellation zu geraten, ist angesichts der narzißtischen Störung vieler dissozialer Patientinnen und Patienten [bzw. Klienten] sehr groß und bedarf deshalb der besonderen Beachtung

Allerdings äußert Rauchfleisch auch, daß man diese Gefahr gelegentlich in Kauf nehmen müsse, wenn die Arbeit an der Realitätsprüfung Vorrang habe und es darum gehe, beim Klienten die „konstruktiven, hemmenden Über-Ich-(Kontroll)-Funktionen zu unterstützen“ (1992: 181). Eben darum aber geht es auch Herrn E, wenn dieser dem gewaltbereiten Klienten Andreas ins Gewissen redet: „Wieso brauchst du Kampfsport? Dein Opfer ist durch Gewalt verletzt worden. Willst du dich noch mehr profilieren? Willst du stärker werden? Willst du noch ausgefeilter deine Technik ... [~ entwickeln] oder wie? Und wem soll die nützen?“ (E:543-547). In manchen Fällen können solche Interventionen – die vor allem notwendig erscheinen, wenn Gefahr im Verzug ist – sehr hilfreich sein. Mehr noch aber dann, wenn der Klient in stärkerem Maße auf der Ich-Ebene (als auf der Über-Ich-Ebene) angesprochen wird und der entsprechende Appell des Pädagogen ein Hilfs-Ich stiftet, das beim Klienten vorübergehend zentrale Ich-Funktionen übernimmt. Auf der Ich-Ebene dürften sich auch all jene Konfrontationen von Herrn E bewegen, die einen erfolgreichen Ausgang verbuchen können, weil der



Klient sich öffnet oder erste Anzeichen von Einsicht erkennen läßt. So geschehen beim Klienten Ingo, der sich von seinen Freunden immer wieder zu Straftaten verleiten ließ und diesbezüglich von Herrn E auf konfrontative Weise problemzentriert gespiegelt wird:

Und als ich ihn dann natürlich damit konfrontierte: „Dann bist du eine labile Persönlichkeit, dann weißt du nicht, was du willst“, merkte ich, das hat schon ausgereicht bei ihm, wie plötzlich ein Prozeß in Gang gesetzt wurde, wie er mich anguckt und sagt: „Na ja, ich bin ja eigentlich ganz anders.“ Also da staun’ ich manchmal, wie wirklich ’n kleiner Schubser [~ ausreicht], und dann laufen einige los, und das quillt heraus, und er sagt: „Ja eigentlich bin ich zu Hause ’n ganz anderer Typ, aber das kann ich meiner Gruppe nicht zeigen, da muß ich stark sein.“ So. In solchen Situationen sag’ ich immer, das sind Sternstunden der Sozialarbeit, wenn ein Gespräch so verläuft, daß da auch jemand an ’nem Punkt sich wiederfindet, wo er sagt: „Na ja eigentlich möcht’ ich ganz anders sein.“ (E:179-190)

An diesem Beispiel zeigt sich, wie durch eine konfrontative Intervention Veränderung „sprunghaft, schlagartig und unmittelbar“ (Corsini 1987 [1981]: 558) erfolgen kann. Herr E wollte im Sinne der Konfrontativen Therapie Farrellys „das Negative überbetonen, um auf diese Weise den Klienten zu zwingen, die positiven Aspekte seines Lebens herauszustreichen“ (Farrelly/Matthews 1987 [1981]: 965f.). Die hier angewandte Technik des *Advocatus Diaboli* (vgl. Kap. 5.3.2.2.2) kommt auch beim Klienten Achim zum Einsatz, wenn Herr E in einer leicht sarkastischen Weise die vom Klienten ausgehende öffentliche Gefährdung hervorzuheben versucht, um somit eine starke affektive Erfahrung zu schaffen, die den Klienten zum Umdenken zwingt:

Und ich habe ihn natürlich ganz konkret damit konfrontiert, es ist gut, daß er erst mal schon drüber nachdenkt, daß er so viel Scheiße gebaut hat, und daß es eigentlich gar nicht mehr zu verantworten ist, ihn draußen rumlaufen zu lassen, ihn in der Gesellschaft ... [~ verweilen zu lassen.] Er ist wie ’ne tickende Zeitbombe, wenn er schon von sich sagt, das Kleinste reicht eigentlich aus, um zu schlagen und um die anderen mit Gewalt zu konfrontieren. (E:618-624)

Wenn Herr E seinen Klienten solch „starken Tobak“ (E:739) zu „fressen“ (vgl. E:740) gibt, erinnert dies ein wenig an die Auffassung Farrellys, daß „der kluge Ausdruck von ‚therapeutischem Haß und Sadismus‘ gegenüber dem Klienten [...] diesem paradoxerweise merklich nützen“ (Farrelly/Matthews 1987 [1981]: 962) könne. Vielleicht paktiert ja auch Herr E ein bißchen „mit der negativen Hälfte der Ambivalenz des Klienten gegen sich selbst“<sup>226</sup> (ebd.: 965) und versucht – wie oben im Falle Achim – „die bösesten Gedanken und Ängste des Klienten über sich selbst aussprechen“ (ebd.). Daß bei Achim diese Art der konfrontativen Intervention angeschlagen und zum Aufbau von Einsicht und Problembewußtsein geführt hat, läßt sich vermuten, wenn Achim von sich aus zu erkennen gibt, daß er sich in Konfliktsituationen „schon ganz anders“ (E:702f.) verhalte („daß er da eben nicht geschlagen hat oder daß er [da] weggegangen ist“ E:704f.), oder wenn wir von Herrn E erfahren, daß Achim sich von seinen Freunden nicht mehr so leicht zu Straft- und Gewalttaten verleiten ließe, weil das Bewußtsein „Nee, da mach’ ich nicht mit, das ist Unrecht. Ich tue da jemandem weh, oder ich tue jemandem schaden damit“ (E:692f.) „so langsam wächst“ (E:691) – wobei für den Erfolgsnachweis durchaus erwähnenswert ist, daß „gewisse Veränderungen“ (E:666f.) auch von Achims Mutter, der primären Bezugsperson, bestätigt werden. Auch für den Klienten

---

<sup>226</sup> Mit „sich selbst“ ist der Klient und nicht etwa Herr E gemeint.

ten Christian, der zu Beginn des STKs ein hohes Gewaltpotential aufweist („dieses schnelle Wütendwerden, dieses schnelle Ausrasten, dieses unüberlegte Handeln, dieses Rotsehen“ E:904f.) und von Herrn E diesbezüglich „den Finger auf die Wunde“ (E:845) gelegt bekommt, kann ein Zuwachs an Einsicht und Problembewußtsein durch die konfrontative Gesprächsführung angenommen werden. So läßt Herr E uns wissen, daß Christian nach Beendigung des Kurses „nicht wieder gewalttätig geworden“ (E:921) sei und „seine Konflikte jetzt besser steuern“ (E:922) könne. Und selbst in den Fällen, in denen die Legalbewährung scheitert, fällt immerhin auf, daß die Probanden in ihren ursprünglichen Deliktbereichen nach Beendigung der Maßnahme „viel weniger straffällig werden“ (E:916f.): „da ist zwar wieder was gewesen, aber es war keine Gewaltanwendung“ (E:918f.).

### 5.3.5.2 Bewertung einer konfrontativen Intervention von Herrn G

In der Hoffnung, seine tiefe Abneigung gegenüber dem Handel mit Drogen verständlich zu machen, reagiert Herr G auf das leicht provokante, Grenzen testende Verhalten des Drogendealers Murat mit einer heftigen, konfrontativen Zurechtweisung:

der hatte mir so aus Spaß [hat der mir] immer Drogen angeboten, hat so gesagt: „Ey \*Udo\*, was ist los, brauchst du [~ was]?, ich besorg’ dir alles, komm!“ Da hab’ ich zu ihm gesagt: „Paß mal auf mein Lieber, wenn du dieses, was du jetzt gerade zu mir gesagt hast, wenn ich dich dabei erwischen sollte, wenn [bzw. daß] du das mal zu eines meiner Kinder sagen würdest, ich würd’ ’n Baseballknüppel rausnehmen und würd’ dich schlagen.“ Dann war er sauer und dann wollt’ er sogleich auch auf mich los [...]. (G:618-626)

Bei einer solchen Konfrontation droht Gefahr, daß für den Klienten die Sach- und Appellaspunkte der Information (vgl. Schulz von Thun 1999) nicht mehr dekodierbar sind, weil sie durch eine ungewollte Beziehungsbotschaft überlagert werden, die für den Klienten – salopp formuliert – wie folgt lauten könnte: „Du bist ein mieser Kerl, dem ich gerne eine reinschlagen möchte.“ Diese Perzeption kann bei Klienten mit labiler Abwehrstruktur mitunter zu Kontrollverlusten mit Affektdurchbrüchen führen: „Dann war er sauer und dann wollt’ er sogleich auch auf mich los“ (G:624f., s.o.). Fühlt sich der Klient herabgesetzt und entwertet, dürfte auch die Beziehungsebene ernsthaft gefährdet sein.

Zu einer gänzlich anderen Ansicht gelangt man mit Kernberg (2000c: 455), wenn wir von diesem erfahren, daß „in bestimmten Situationen [...] ein heftiger affektiver Ausdruck in der Intervention des Therapeuten [respektive Pädagogen] [...] eine adäquate affektive Anpassung“ an das agierende Verhalten des Klienten bedeute. Diese könne, so sie „aus einer Position technischer Neutralität“ bzw. „aus einer Haltung teilnehmender Objektivität heraus“ (ebd.) erfolge, „eine natürliche Verbindung zu dem Patienten [respektive Klienten] bzw. [zu] seinem beobachtenden ‚Ich‘ aufbauen und damit in angemessener Weise die therapeutische [bzw. pädagogische] Beziehung wiederherstellen“ (ebd.). Dies ist im Falle Murats wohl auch geschehen, wenn wir vernehmen, daß dieser nach der Konfrontation auf Versöhnung aus war und Herrn G angeblich „gleich so bißchen“ (G:629) „umarmte“ (ebd.).

Natürlich wollte Herr G mit seiner (oben zitierten) Äußerung sich der Sprache der Jugendlichen bedienen, um auf anschauliche Weise seine Ablehnung gegenüber dem Dealen mit Dro-

gen Murat verständlich zu machen. Herr G hätte jedoch beachten müssen, daß er mit seinem Verhalten und seinen Äußerungen Modell steht. Mit der Gewaltandrohung, dem Jugendlichen mit dem Baseballschläger „eins überzuziehen“, stellt er sich auf die gleiche Stufe des jugendlichen Problemverhaltens und legitimiert – völlig unbeabsichtigt – Gewalt als geeignetes Mittel zur Konfliktbewältigung, ein Tatbestand, der das übergreifende Ziel der Sozial- und Legalbewährung zu konterkarieren droht.

### 5.3.6 Resümee

Für den Fall, daß bei delinquenten oder dissozialen Klienten die Identifikation mit dem herrschenden normativen System der Gesellschaft nicht gänzlich verloren gegangen ist (und die Klienten daher mit allen Mitteln versuchen müssen, die im Zusammenhang mit ihren Straftaten entstehenden Scham- und Schuldgefühle abzuwenden), besteht Grund zur Annahme, daß durch konfrontatives Entlarven, Entkräften und Zerschlagen der individuellen Strategien zur Rechtfertigung von Delinquenz und Gewalt (Schutzbehauptungen, Bagatellisierungen, Leugnung von Verantwortung etc.; vgl. die „Techniken der Neutralisierung“ Sykes/Matza 1968 [1957], Kap. 5.3.3.1) es zu einer Rückbesinnung der Klienten auf ihre ursprüngliche Identifikation mit den herrschenden Normen und Werten des gesellschaftlichen Systems kommt, was wiederum eine Reduktion abweichenden Verhaltens wahrscheinlich macht. Für gewöhnlich äußert sich ein zartes Aufkommen von Einsicht und Problembewußtsein durch die im Zuge der Konfrontation hervorgerufenen Scham- und Schuldgefühle beim Klienten. Auch treten diese bei der Bearbeitung von Rohheitsdelikten üblicherweise dann auf, wenn die Klienten das wahre Ausmaß ihrer Straft- und Gewalttaten begreifen, weil sie genötigt werden, sich in die Perspektive der durch sie hervorgerufenen Opfer zu versetzen (Kap. 5.3.3.2), oder aber wenn ihnen bewußt wird, wie sehr mit der Erniedrigung und gewaltsamen Unterwerfung anderer Menschen die eigene Aufwertung und Befriedigung von Machtansprüchen verbunden ist (Kap. 5.3.3.3). Das auf diese Weise entstehende Problembewußtsein hilft dabei, weitere Gewalthandlungen zu verhindern.

Auch die Gesprächsführung von Herrn E bedient sich konfrontativer Techniken, welche auf die Einsicht des Klienten abzielen und zum Teil sehr wirkungsvoll sind. Indem Herr E seine Klienten problemzentriert spiegelt, deren Fehlverhalten und Defizite „knallhart“ benennt und ihnen so „den Finger auf die Wunde legt“, schafft er mitunter eine starke affektive Erfahrung, die im Sinne Corsinis (1987 [1981]) „von solcher Intensität“ (ebd.: 560) ist, „daß sie die Person transzendiert und sie in einen Gemütszustand versetzt, der ihr die Beherrschung raubt“ (ebd.). In diesem Zustand der Desorganisation kann Veränderung „sprunghaft, schlagartig und unmittelbar“ (ebd.: 558) erfolgen und mit Corsini dissonanztheoretisch erklärt werden: „Vor dem Klienten wird eine Evidenz ausgebreitet, die im Widerspruch zu seinen früheren Konzeptionen steht. Die sich daraus ergebende innere Umwälzung geht auf die Unvereinbarkeit der beiden Vorstellungen zurück“ (ebd.: 564). Die Tatsache, daß eine leicht dramatisierte, überspitzte Darstellung der Schattenseiten des Klienten (wie sie von Herrn E ausgeht) mitunter zu einer wirkungsvollen Gegenbewegung führt, bei der der Klient sich seiner Ressourcen und konstruktiven Anteile besinnt, sich öffnet und Veränderungsabsichten durchblicken läßt („Na

ja eigentlich möcht' ich ganz anders sein“ E:190), wurde mit der Rolle des „teuflischen Anwalts“ erklärt, der den Klienten immer wieder herausfordere und ihn zwingt, „die positiven Aspekte seines Lebens herauszustreichen“ (Farrelly/Matthews 1987 [1981]: 966).

Daß es mit Hilfe des Heißen Stuhls – ein in der Konfrontativen Pädagogik von Anti-Gewalt-Programmen bewährtes Arbeitsmedium, welches auch bei Herrn E zur Anwendung kommt – gelingen kann, „die Gewaltverherrlichung der Täter zu erschüttern“ (Weidner 2001: 10) und erste Anzeichen von Einsicht zu erwirken, wurde mit der konzertierten Aktion und der geballten normativen Kraft, die von der Gruppe ausgeht, begründet (Kap. 5.3.2.3.3). Auch hier kann eine Veränderung von Einstellungen infolge der Heißen-Stuhl-Sitzung über die Theorie der kognitiven Dissonanz erklärt werden, und zwar nicht nur für den Protagonisten selbst, sondern insbesondere auch für die Antagonisten unter den Klienten (vgl. Kap. 5.3.3.4, S. 186f.). Indem diese den Protagonisten auf dem Heißen Stuhl attackieren und maßregeln und an dessen Straftaten und Problemverhalten Kritik üben, handeln sie auf einstellungskonträre Weise, ein Tatbestand, der innere Spannungszustände (kognitive Dissonanzen) verursacht. Im Zuge der nötigen Spannungs- oder Dissonanzreduktion wird unter bestimmten Bedingungen (wie sie im Setting des Heißen Stuhls i.d.R. vorherrschen; s. S. 186f.) das kognitive und affektive System der Klienten der einstellungskonträren Handlung angepaßt und so die Einstellungen der Klienten im Sinne der fremden (hier sozial- oder normkonformen) Wertposition verändert.

Konfrontationen sollten immer auf der Grundlage einer stabilen, vertrauensvollen Beziehung stattfinden. Bei Klienten mit einer gestörten oder defizitären Ich-Struktur und fehlender Kernidentität besteht jedoch grundsätzlich die Gefahr, daß ein konfrontativer Ansatz bedrohliche Selbstzustände auslösen kann, aufgrund derer ein Klient sich emotional zurückzieht oder die Beziehung zum Pädagogen abbricht (vgl. Kap. 5.3.4).

## 6 Zusammenfassung:

Zielstellung der Arbeit war es, das implizite Veränderungswissen der Leiter sozialer Trainingskurse zu ermitteln. Dazu wurden acht teilstandardisierte Interviews durchgeführt und mit Hilfe der Kodierverfahren der Grounded Theory auf Ziele, Methoden und Veränderungsannahmen der Pädagogen hin inhaltsanalytisch ausgewertet. Die unterschiedlichen Zielsetzungen der Leiter ließen sich in folgende Kategorien einteilen: erfolgreiche Legalbewährung, Konfliktregulierungskompetenz und verbessertes Sozialverhalten, psychische Stabilität und seelische Gesundheit, Wachstum und Persönlichkeitsentwicklung, Sicherstellung der (materiellen wie psychosozialen) Grundversorgung.

Der Mitteleinsatz der Pädagogen konnte in drei Hauptkategorien untergliedert werden. Die erste umfaßt vier vorwiegend gesprächsbasierte Methoden (Explorieren & Klären, Informieren & Aufklären, Konfrontieren & Fordern sowie Stützen & Stabilisieren). Die zweite Kategorie beinhaltet drei das gesprächsorientierte Angebot stützende oder ergänzende Methoden (das Herstellen von Alltagsbezügen, systemisches Arbeiten und handlungs- bzw. erlebnisorientierte Maßnahmen). Die dritte Hauptkategorie schließlich subsumiert (a) Methoden, die auf den Aufbau eines für die Gruppenarbeit klaren und stabilen Rahmens gerichtet sind, (b) Methoden oder grundlegende Haltungen der Pädagogen, die hinsichtlich des Vertrauens- und Beziehungsaufbaus zwischen Leiter und Klient von Bedeutung sind (hierzu zählt eine humanistische Grundhaltung klientenzentrierter Couleur, die mittels der von Carl Rogers beschriebenen Basisvariablen bei den Pädagogen nachgewiesen werden konnte) und (c) Methoden, mit denen soziales Lernen in der Gruppe unterstützt und gesteuert wird. Diese recht unterschiedlichen Methoden, die hier in der letzten Hauptkategorie zusammengefaßt wurden, haben in erster Linie zum Ziel, eine von gegenseitigem Vertrauen geprägte produktive Lernatmosphäre zu schaffen, die einen möglichst störungsfreien und reibungslosen Verlauf der Gruppenarbeit ermöglicht. Fast alle in der Ergebnisdarstellung beschriebenen Ziele und Methoden können auch der vergleichenden tabellarischen Übersicht im Anhang I entnommen werden.

Im Anschluß an die Ergebnisdarstellung (erster Teil der Auswertung) wurde das Veränderungswissen der Pädagogen durch drei mehrfach erkennbare Mittel-Ziel-Relationen (MZR) formuliert und expliziert. Diese wurden diskutiert und auf ihre Plausibilität hin überprüft (zweiter Teil der Auswertung). Die Hypothese, daß die o.g. humanistische Grundhaltung zum Vertrauens- und Beziehungsaufbau führt und in Verbindung mit explorativer Arbeit auch die für eine Legal- und Sozialbewährung nötigen Entwicklungs- und Veränderungsprozesse stiften kann, wurde als MZR 2 im Kapitel 5.2 diskutiert. Die Chancen auf Sozial- und Legalbewährung ließen sich hier im wesentlichen mit der Entstehung eines kohärenteren Selbst erklären, in deren Folge es für den Klienten zur Symptomreduktion und so auch zur Abnahme von Delinquenz kommt. Dabei wurde die Entwicklung von Selbstkohärenz zum einen auf therapeutisch bedeutsame Selbstobjekt-Übertragungen (wie sie in einem empathisch-zugewandten und wertschätzenden Klima kultiviert werden können) zurückgeführt, zum anderen mit einer personenzentrierten explorativen Arbeit begründet, in der sich das Wahrnehmungsfeld des Klienten erweitert, dessen Erlebnisse und Erfahrungen korrekt symbolisiert werden und in de-

ren Folge sich die Selbststruktur des Klienten grundlegend reorganisiert und dieser ein größeres Maß an innerer Kongruenz entwickelt. Ferner konnte aufgezeigt werden, daß die mit der explorativen Arbeit verbundene Selbstaktualisierung und Selbstwerdung den Klienten befähigt, sich von repressiven Normen oder totalitären Strukturen, die delinquentes Handeln einfordern, zu lösen. Gute Chancen auf Legalbewährung wurden auch dort gesehen, wo Delinquenz (als Reaktion auf soziale Ablehnung und Vernachlässigung) einen verzweifelten Wunsch nach Zuwendung zum Ausdruck bringt und positives Zugewandtsein, Anteilnahme und einführendes Verstehen (sowie jegliche Form der Zuwendung, die von dieser Haltung durchdrungen ist) eine für den Klienten stabilisierende Versorgungsleistung und ausreichende Kompensation für die erlittene Deprivation darstellt.

Die Annahme ferner, daß der Aufbau und Erhalt eines stabilen Rahmens nicht nur die Grundlage für ein tragfähiges Arbeitsbündnis schaffe, sondern beim Klienten auch eine nachträglich zu leistende Ich-Entwicklung induziere, aus der ein angepaßteres, reiferes Sozialverhalten hervorgeht, konnte als eine weitere mehrfach erkennbare Mittel-Ziel-Relation identifiziert und in der anschließenden Diskussion bestätigt werden (Kap. 5.1). So besteht die entwicklungs-fördernde Bedeutung eines stabilen Rahmens, die sich insbesondere in der Arbeit mit frühgestörten Klienten bemerkbar macht, in der Ausbildung verlässlicher Ich-Grenzen und der mit ihr einhergehenden Differenzierung in Selbst und Umwelt, im Aufbau von Objekt Konstanz wie allgemein der Fähigkeit zur Symbolbildung, in der Begrenzung und allmählichen Überwindung der Objektverwendung und nicht zuletzt in der Schaffung eines kohärenteren Selbst durch die Integration abgewehrter Teilaspekte. Letzteres, weil Triebregungen am Rahmen erfahrbar und wegen dessen Unzerstörbarkeit als nicht vernichtend erlebt werden („Objektmutter“-Funktion), oder aber weil diese ihrer archaischen Intensität entkleidet und in eine für den Klienten annehmbare modifizierte Form gebracht werden (Containment-Funktion). In funktionaler Hinsicht ließ sich der Rahmen im wesentlichen beschreiben (1.) als wichtiger Bestandteil einer haltenden, bewahrenden Umwelt, die bedrohliche Selbstzustände überwinden hilft und ein basales Kontinuitätsempfinden ermöglicht, (2.) als einen Garanten für den Übergangsraum, den der Klient benötigt, um sich der Außenwelt und ihren Anforderungen gegenüber zu öffnen und schließlich (3.) als eine trianguläre Instanz, die die Grundlage für eine exzentrische Positionalität, trianguläre Beziehungserfahrungen und die Entwicklung realistischer Selbst- und Objektrepräsentanzen legt. Dabei wurde die Chance auf Sozialbewährung im wesentlichen mit der wachsenden Fähigkeit zu reiferen Objektbeziehungen begründet.

Die dritte Mittel-Ziel-Relation, die im Kapitel 5.3 auf ihre Plausibilität hin untersucht und in weiten Teilen bestätigt wurde, besteht in der Annahme, daß die pädagogische Arbeit im STK auch konfrontative Elemente aufweisen müsse, wenn sie bei ihrer Klientel Einsicht und Problembewußtsein hervorbringen und eine Veränderung von Einstellungen bewirken will. Dazu wurden die konfrontative Gesprächsführung von Herrn E sowie einzelne konfrontative Arbeitstechniken (wie die Praxis des Heißen Stuhls) auf ihre Wirkung hin analysiert. Wie dargelegt wurde, ist die Chance auf eine Abkehr von delinquenten Einstellungen bei einem Klienten grundsätzlich dann gegeben, wenn es gelingt, bei diesem Gefühle der Bestürzung und Betroffenheit hervorzurufen, (1.) weil der Klient zu einer detailgetreuen Schilderung des Tather-

gangs und zur Übernahme der Opferperspektive verpflichtet wird und so das ganze Ausmaß seiner Straftat begreift oder (2.) weil der Klient durch die Konfrontation mit eigenen biographischen Opfererfahrungen erkennt, wie sehr mit der Erniedrigung und gewaltsamen Unterwerfung anderer Menschen die eigene Aufwertung und Befriedigung von Machtansprüchen verknüpft ist, oder aber (3.) weil dem Klienten die Grundlage für seine Schutzbehauptungen entzogen wird, mit denen dieser seine Taten zu rechtfertigen und mögliche Scham- oder Schuldgefühle abzuwenden sucht, wobei entsprechende Rationalisierungen durch den Leiter oder die Gruppe demaskiert und konfrontativ zerschlagen werden. Dabei ließ sich die durchschlagende Wirkung der ‚Hot-Seat‘-Methode mit der konzertierten Aktion der Gruppe, mit der diese den delinquenten Protagonisten in die Mangel nimmt, und der geballten normativen Kraft, die von einer kollektiven moralischen Verurteilung der Straftaten ausgeht, erklären. Auch spricht aus dissonanztheoretischer Perspektive vieles dafür, daß es bei denjenigen Klienten, die in die Rolle der Antagonisten schlüpfen und demzufolge einstellungskonträr handeln, allmählich zur Übernahme der von ihnen selbst kommunizierten fremden normkonformen Wertpositionen kommt. Die Tatsache ferner, daß eine provozierende (mitunter stark pointierte) Darstellung der Schattenseiten des Klienten, wie sie von Herrn E vorgebracht wird, zu einer eindrucksvollen Gegenbewegung des Klienten führen kann, in deren Verlauf sich dieser seiner konstruktiven Anteile besinnt, sich offenbart und Veränderungsbereitschaft signalisiert, konnte mit den Veränderungsannahmen der Provokativen Therapie Farrellys erklärt werden.

Um die gesamte Ergebnisdiskussion auf eine für alle Leser gleichermaßen nachvollziehbare Grundlage zu stellen, wurde besonderen Wert darauf gelegt, daß die unterschiedlichen psychologischen Paradigmen, vor deren Hintergrund die jeweiligen Mittel-Ziel-Relationen diskutiert wurden, vorab eine genaue theoretische Grundlegung erfahren. Diese erfolgte hinsichtlich der MZR I für unterschiedliche psychoanalytische Positionen, bezüglich der MZR II für die humanistische Psychologie nach Rogers und im Falle der MZR III für die Konfrontative Therapie nach Corsini, für die Provokative Therapie nach Farrelly und für die Konfrontative Pädagogik im Rahmen der von Weidner entwickelten AAT-Kurse. Zudem wurden die Veränderungsannahmen vor dem Hintergrund einer bei vielen Klienten angenommenen Frühstörungsproblematik diskutiert, da Delinquenz und Problemverhalten i.d.R. auf gravierende Entwicklungsdefizite der Selbst- und der Ich-Struktur der Probanden zurückzuführen sind und nicht selten als spezifische Symptome einer Borderline-Persönlichkeitsorganisation gewertet werden können.

## 7 Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, Bernd (1992): Aggressivität als pädagogisches Problem. Ich-psychologische und objektbeziehungstheoretische Beiträge. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 4*, 220-237
- Akiskal, Hagop S. (2000): Die Borderline-Persönlichkeit: affektive Grundlagen, Symptome und Syndrome. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 259-270). Stuttgart: Schattauer
- Altwater, Gerda & Meine, Dirk (1974): Gesprächspsychotherapie in einer ambulanten Probandengruppe in der Bewährungshilfe. *GWG-Info* (Informationsblätter der Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie), 15, 1-6
- Amerikanische Psychiatrische Gesellschaft (1998): *Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen, DSM-IV*. 2. verb. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe. (Original erschienen 1994: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Forth Edition. Washington, D.C.)
- Anzieu, Didier (1991): *Das Haut-Ich*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1985: Le Moi-peau. Paris: Bordas)
- Baumrind, Diana (1967): Child Care Practices Antecending Three Patterns of Preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88
- Becker, David (1996): Spezielle Probleme der Setting-Konstruktion in der Behandlung mit extrem traumatisierten Menschen. Halt und Haltlosigkeit oder von einer Unmöglichkeit zur anderen. In: Becker, Stephan (Hrsg.): *Setting, Rahmen, therapeutisches Milieu in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Beiträge zur 2. Fachtagung des Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit Berlin und Brandenburg e.V.* (S. 131-143). Gießen: Psychosozial-Verlag
- Becker, Stephan (1996): Einführung in das Tagungsthema. Grundsätze der psychoanalytischen Sozialarbeit. Rahmen, Setting und therapeutisches Milieu der psychoanalytischen Sozialarbeit. In: Becker, Stephan (Hrsg.): *Setting, Rahmen, therapeutisches Milieu in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Beiträge zur 2. Fachtagung des Vereins für Psychoanalytische Sozialarbeit Berlin und Brandenburg e.V.* (S. 7-21). Gießen: Psychosozial-Verlag
- Beland, Hermann (1995): Vorwort zu: Meltzer, Donald: *Traumleben. Eine Überprüfung der psychoanalytischen Theorie und Technik*. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse. (Original erschienen 1984: Dream-Life. A re-examination of the psychoanalytical theory and technique. Perthshire: Clunie Press)
- Berenson, Bernard G. & Mitchell, Kevin M. & Laney, Ronald C. (1968): Level of Therapist Functioning, Types of Confrontation and Types of Patient. *Journal of Clinical Psychology*, 24, 111-113
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1993): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 5. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1966: The Social Construction of Reality. New York: Doubleday)
- Berns, Ulrich (2002): Der Rahmen und die Autonomie von Analysand und Analytiker. *Forum der Psychoanalyse*, 18 (4), 332-349
- Bernstein, Saul & Lowy, Louis (1971): *Untersuchungen zur sozialen Gruppenarbeit in Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Freiburg: Lambertus (Original erschienen 1965: Explorations in Group Work – Essays in Theory and Practice. Boston: Boston University School of Social Work)
- Bick, Esther (1990): Das Hauterleben in frühen Objektbeziehungen. In: Bott Spillius, Elizabeth (Hrsg.): *Melanie Klein heute. Entwicklungen in Theorie und Praxis*, Bd. 1 (S. 236-240). München u.a.: Verlag Internationale Psychoanalyse. (Original des Artikels erstmals erschienen 1968: The Experience of the Skin in early Object-Relations. International Jour-



- nal of Psycho-Analysis, 49, 484-486. Wieder abgedruckt 1989 in: Melanie Klein Today. Developments in Theory and Practice, Vol. 1. London: Tavistock)
- Biermann-Ratjen, Eva-Maria & Eckert, Jochen & Schwartz, Hans-Joachim (2003): *Gesprächspsychotherapie. Verändern durch Verstehen*. 9. überarb. und erweiter. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer
- Bion, Wilfred R. (1997): *Lernen durch Erfahrung*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1962: Learning from Experience. London: Karnac)
- Bleger, José (1993): Die Psychoanalyse des psychoanalytischen Rahmens. *Forum der Psychoanalyse*, 9 (3), 268-280 (Original erschienen 1967: Psycho-Analysis of the Psycho-Analytic Frame. International Journal of Psycho-Analysis, 48 (4), 511-519)
- Bloß, Ingo & Baumann, Uta & Laube, Marcus (2001): »Das Gute daran ist das Gute darin!« Erfahrungen mit dem AAT in der mobilen Jugendarbeit Street Life. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 91-111). Weinheim: Beltz
- Blumer, Herbert (1964): What is Wrong with Social Theory. *American Sociological Review*, 19, 3-10
- Böhm, Andreas (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 457-485). Reinbek: Rowohlt
- Böhm, Andreas & Legewie, Heiner & Muhr, Thomas (1992): *Textinterpretation und Theoriebildung in den Sozialwissenschaften – Lehr- und Arbeitsmaterialien zur Grounded Theory*. Forschungsbericht Nr. 92-3 des Interdisziplinären Forschungsprojektes ATLAS der Technischen Universität Berlin. [Hinweis: eine leicht gekürzte Version dieses Forschungsberichtes existiert als pdf-Datei auch unter dem Titel „Kursus Textinterpretation: Grounded Theory“, die Seitenzahlen stimmen jedoch mit der von mir verwendeten Version nicht überein!]
- Bommert, Hanko (1987): *Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Theorie, Praxis, Forschung*. 4. veränd. und erg. Aufl. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
- Buber, Martin (1923): *Ich und Du*. Leipzig: Inselverlag
- Buchholz, Michael B. (1990): Die Rotation der Triade. *Forum der Psychoanalyse*, 6, 116-134
- Bühler, Charlotte & Allen, Melanie (1974): *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1972: Introduction to Humanistic Psychology. Monterey: Brooks/Cole)
- Bürgin, Dieter & Meng, Heiner (2000): Gibt es Borderline-Störungen bei Kindern und Jugendlichen? In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 755-770). Stuttgart: Schattauer
- Burnham, Donald L. (1969): *Schizophrenia and the Need-Fear Dilemma*. New York: International Universities Press
- Cladder-Micus, Annita & Kohaus, Hermann (1995): Ambulantes Antiaggressivitätstraining mit gewalttätigen Jugendlichen. *Deutsche Jugend*, 43 (6), 257-265
- Clarkin, J. F. & Koenigsberg, H. & Yeomans, F. & Selzer, M. & Kernberg, P. & Kernberg, O. F. (1992): Psychodynamic Psychotherapy of the Borderline Patient. In: Clarkin, J. F. & Marziali, E. & Munroe-Blum, H. (Ed.): *Borderline Personality Disorder: Clinical and Empirical Perspectives* (pp. 268-287). New York: Guilford Press
- Clauß, Günter & Kulka, Helmut & Lompscher, Joachim & Rösler, Hans-Dieter & Timpe, Klaus-Peter & Vorweg, Gisela (Hrsg.) (1983): *Wörterbuch der Psychologie*. 3. neubearb. Aufl. Köln: Pahl-Rugenstein
- Cohn, Ruth C. (1979): Themenzentrierte Interaktion. Ein Ansatz zum Sich-selbst- und Gruppenleiten. In: Heigl-Evers, Annelise & Streeck, Ulrich (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. VIII (S. 873-883). Zürich: Kindler

- Corsini, Raymond J. (1987): Konfrontative Therapie. In: ders. (Hrsg.): *Handbuch der Psychotherapie*, Bd. I, 2. Aufl. (S. 555-570). Weinheim u.a.: PsychologieVerlagsUnion (Original unter dem Titel Immediate Therapy erschienen 1981 im Handbook of Innovative Psychotherapies, New York)
- Damman, Gerhard & Clarkin, John F. & Kächele, Horst (2000): Psychotherapieforschung und Borderline-Störung: Resultate und Probleme. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 701-730). Stuttgart: Schattauer
- Daser, Eckhard (1991): Der Integrationsbegriff in der Psychoanalyse. *Forum der Psychoanalyse*, 7, 98-110
- Daser, Eckhard (2002): Integration. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 349f.). Stuttgart: Kohlhammer
- Davis, Madeleine & Wallbridge, David (1983): *Eine Einführung in das Werk von D. W. Winnicott*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1981: Boundary and Space. An Introduction to the Work of D. W. Winnicott. New York: Brunner/Mazel)
- Davison, Gerald C. & Neale, John M. (1996): *Klinische Psychologie*. 4. vollst. überarb. u. aktual. Aufl. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion (Beltz). (Original erschienen 1996: Abnormal Psychology. Revised 6. Ed. New York: Wiley & Sons)
- Deserno, Heinrich (2002): Arbeitsbündnis. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 73-77). Stuttgart: Kohlhammer
- Diepold, Barbara (1992): Probleme der Diagnostik bei Borderline-Störungen im Kindesalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 6, 207-214
- Diepold, Barbara (1994a): „Borderline-Kinder“. Zwischenergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Beiträge zur analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*, 81, 5-41
- Diepold, Barbara (1994b): Zur Ätiologie und Therapie von Kindern mit Borderline-Risiken. *Kinderanalyse*, 2, 413-427
- Diepold, Barbara (1995): Borderline-Entwicklungsstörungen bei Kindern – Zur Theorie und Behandlung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 44 (7), 270-279
- Dornes, Martin (1998): *Der kompetente Säugling*. 8. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer
- DSM-IV → s. Amerikanische Psychiatrische Gesellschaft (1998)
- Düinkel, Frieder & Geng, Bernd & Kirstein, Wolfgang (2000): *Soziale Trainingskurse und andere neue ambulante Maßnahmen nach dem JGG in Deutschland*. 2. Aufl. (Herausgegeben vom Bundesministerium der Justiz). Godesberg: Forum
- Dulz, Birger (2000): Der Formenkreis der Borderline-Störungen: Versuch einer deskriptiven Systematik. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 57-74). Stuttgart: Schattauer
- Dulz, Birger & Schreyer, Dagmar & Nadolny, Astrid (2000): Stationäre Psychotherapie: von haltender Funktion, technischer Neutralität und persönlicher Sympathie. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 483-504). Stuttgart: Schattauer
- Farrelly, Frank & Matthews, Scott (1987): Provokative Therapie. In: Corsini, Raymond J. (Hrsg.): *Handbuch der Psychotherapie*, Bd. II, 2. Aufl. (S. 956-977). Weinheim u.a.: PsychologieVerlagsUnion. (Original erschienen 1981 im Handbook of Innovative Psychotherapies, New York)
- Farrelly, Frank & Brandsma, Jeffrey M. (1986): *Provokative Therapie*. Berlin u.a.: Springer. (Original erschienen 1974: Provocative Therapy. Cupertino: Meta Publications)
- Festinger, Leon A. (1957): *A Theory of Cognitive Dissonance*. New York: Row, Peterson and Company. (neuere Auflagen bei Stanford University Press. Deutsche Übersetzung 1978: Theorie der kognitiven Dissonanz. Bern u.a.: Huber)
- Fetscher, Rolf (1998): Die Bündniskonzepte. *Forum der Psychoanalyse*, 14, 203-224

- Fischer, Gottfried (1993): Arbeit und Liebe – zur Phänomenologie und Dialektik des psychoanalytischen Arbeitsbündnisses. In: Tress, Wolfgang & Nagel, Stefan (Hrsg.): *Psychoanalyse und Philosophie: eine Begegnung* (S. 119-139). Heidelberg: Asanger
- Flick, Uwe (1996): *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels*. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Flick, Uwe (2004): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 2. Aufl. (vollst. überarb. und erweit. Neuauflage). Reinbek: Rowohlt
- Freud, Sigmund (1895): *Studien über Hysterie*. Gesammelte Werke, Bd. I (S. 75-312). Frankfurt a. M.: Fischer 1977 (5. Aufl.)
- Freud, Sigmund (1912): *Zur Dynamik der Übertragung*. Gesammelte Werke, Bd. VIII (S. 364-374). Frankfurt a. M.: Fischer 1969 (5. Aufl.)
- Freud, Sigmund (1937): *Die endliche und die unendliche Analyse*. Gesammelte Werke, Bd. XVI (S. 59-99). Frankfurt a. M.: Fischer 1978 (5. Aufl.)
- Frey, Dieter & Gaska, Anne (1993): Die Theorie der kognitiven Dissonanz. In: Frey, Dieter & Irle, Martin (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie. Band 1: Kognitive Theorien*. 2. vollst. überarb. und erw. Aufl. (S. 275-324). Bern u.a.: Huber
- Frey, Maria & Hassan-Mansour, Alexander & Mayer, Christian & Abeska, Ute & Kraus, Ludwig (1997): *Jugendarbeit mit Straffälligen. Theorie und Praxis sozialen Trainings*. Freiburg: Lambertus
- Fuellgrabe, Uwe (1998): Provokative Therapie (Teil 2). Provokation in einer vertrauensvollen Kommunikation. *Magazin-fuer-die-Polizei*, 265, 13-20. Abstract aus: CD-Rom Datenbank Psyindex Lit & AV. [Datum des letzten Zugriffs: 13.7.2007]
- Fürstenau, Peter (1964): Ich-Psychologie und Anpassungsproblem. Eine Auseinandersetzung mit Heinz Hartmann. *Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 3*, 30-55
- Gabbard, Glen O. & Wilkinson, Sallye M. (1994): *Management of Countertransference with Borderline Patients*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press
- Garfinkel, Harold (1967): Studies of the Routine Grounds of Everyday Activities. In ders.: *Studies in Ethnomethodology* (S. 35-75). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall
- Geißler, Karlheinz A. & Hege, Marianne (1997): *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfaden für soziale Berufe*. 8. neu ausgestattete Aufl. Weinheim u.a.: Beltz
- Glaser, Barney G. (1978): *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory* (4. Aufl.). Mill Valley, Calif.: The Sociology Press
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm (1998): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Sozialforschung*. Bern: Huber. (Original erschienen 1967: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter)
- Goffman, Erving (1996): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1974: *Frame Analysis, An Essay on the Organization of Experience*. New York u. a.: Harper & Row)
- Goldberg, Arnold (1996): Selbstpsychologie und narzißtische Persönlichkeitsstörungen. In: Kernberg, Otto F. (Hrsg.): *Narzißtische Persönlichkeitsstörungen* (S. 255-264). Stuttgart u.a.: Schattauer
- Grawe, Klaus & Donati, Ruth & Bernauer, Friederike (1995): *Psychotherapie im Wandel. Von der Konfession zur Profession*. 4. Aufl. Göttingen u.a.: Hogrefe
- Green, André (1975): Analytiker, Symbolisierung und Abwesenheit im Rahmen der psychoanalytischen Situation. *Psyche*, 29, 503-541. (Original erschienen 1975: *The Analyst, Symbolization and Absence in the Analytic Setting*. *International Journal of Psycho-Analysis*, 56 (1), 1-22)
- Greenson, Ralph R. (1970): Discussion of "the non-transference relationship in the psychoanalytic situation". *International Journal of Psycho-Analysis*, 51, 143-150

- Greenson, Ralph R. (1973): *Technik und Praxis der Psychoanalyse*, Bd. I. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1967: *The Technique and Practice of Psychoanalysis*. Vol. I. New York: International Universities Press)
- Greenson, Ralph R. (1982): Das Arbeitsbündnis und die Übertragungsneurose. In ders.: *Psychoanalytische Erkundigungen* (S. 151-177). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1965: *The working alliance and the transference neurosis*. *Psychoanalytic Quarterly*, 34, 155-181; erste dt. Übersetzung 1966 erschienen in *Psyche*, 20, 81-103; der Originaltext wurde bereits 1963 für einen Vortrag vor der Los Angeles Psychoanalytic Society verfaßt)
- Hansen, Dieter & Römhild, Frank (2003): Einschätzungen und Empfindungen Jugendlicher im Verlauf eines Anti-Gewalt-Trainings. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Jehn, Otto (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 3). Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings* (S. 144-161). Weinheim: Beltz
- Heckhausen, Heinz (1989): *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Berlin u.a.: Springer
- Heilemann, Michael (2001): Opferorientierter Strafvollzug. Über ein neues Professionalisierungsverständnis im Umgang mit Gewalt. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. Aufl. (S. 48-61). Weinheim: Beltz
- Heilemann, Michael & Fischwasser von Proeck, Gabriele (2003): Attraktivitäts-Training – Die Lehre von der „Guten Gestalt“. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Jehn, Otto (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 3). Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings* (S. 257-280). Weinheim: Beltz
- Helle, Horst Jürgen (1977): *Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion*. Stuttgart: Teubner
- Henneberg-Mönch, Ursula (1990): Psychoanalytisch-interaktionelle Psychotherapie bei Borderlinestörungen. In: Janssen, Paul L. (Hrsg.): *Psychoanalytische Therapie der Borderlinestörungen* (S. 74-82). Berlin: Springer
- Hildenbrand, Bruno (2000): Anselm Strauss. In: Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 32-42). Reinbek: Rowohlt
- Hinz, Helmut (2002): Objektbeziehung, Objektbeziehungstheorie. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 502-508). Stuttgart: Kohlhammer
- Höger, Diether (1993): *Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (Reihe: Formen der Psychotherapie. Kurseinheit Gesprächspsychotherapie). Hagen: Fernuniversität Hagen
- Höhner, Gerd & Brüseke, Rolf (1987): Vorbemerkungen der Übersetzer. In: Rogers, Carl R.: *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG (Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie [Hrsg.]). (Original erschienen 1959: *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as developed in the Client-Centered Framework*. In: Koch, Sigmund (Ed.): *Psychology, a Study of a Science*. Vol. III: *Formulations of the Person and the Social Context*. New York: Mc Graw Hill)
- Hoffmann, Martin L. & Saltzstein, Herbert D. (1967): Parent Discipline and the Child's Moral Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57
- Hoffmann, Sven Olaf (2000): Angst – ein zentrales Phänomen in der Psychodynamik und Symptomatologie des Borderline-Patienten. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 227-236). Stuttgart: Schattauer
- Holt, Robert R. (1959): Discussion of „Further Observations of the Poetzl Phenomenon: A Study of Day Residues“ by Charles Fisher. *Psychoanalytic Quarterly*, 28, 442
- Hopf, Christel (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt

- ICD-10 → s. Weltgesundheitsorganisation (1999)
- Jaeggi, Eva & Faas, Angelika (1993): Denkverbote gibt es nicht! *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 17 (3/4), 141-163
- Jaeggi, Eva & Faas, Angelika & Mruck, Katja (1998): *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten*. Forschungsbericht Nr. 98-2 der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin. Verfügbar unter: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/docs/ber199802.htm> [Datum des letzten Zugriffs: 15.9.07]
- Janssen, Paul L. (1990): Theorien der Borderlinestruktur. In ders. (Hrsg.): *Psychoanalytische Therapie der Borderlinestörungen* (S. 26-37). Berlin: Springer
- Kelle, Udo (1994): *Empirisch begründete Theoriebildung: Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Kemper, Werner W. (1955): Die Abstinenzregel in der Psychoanalyse. *Psyche*, 8, 636-640
- Kernberg, Otto F. (1978): *Borderline-Störungen und pathologischer Narzißmuß*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1975: *Borderline Conditions and Pathological Narcissism*. New York: Aronson)
- Kernberg, Otto F. (1988a): *Innere Welt und äußere Realität. Anwendungen der Objektbeziehungstheorie*. München u.a.: Verlag Internationale Psychoanalyse. (Original erschienen 1980: *Internal World and External Reality. Object Relations Theory applied*. New York u.a.: Aronson)
- Kernberg, Otto F. (1988b): *Schwere Persönlichkeitsstörungen: Theorie, Diagnose, Behandlungsstrategien*. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1984: *Severe Personality Disorders*. New Haven und London: Yale University Press)
- Kernberg, Otto F. (1989): Projektion und projektive Identifikation. Entwicklungspsychologische und klinische Aspekte. *Forum der Psychoanalyse*, 5, 267-283. (Original erschienen 1987: *Projection and Projective Identification. Developmental and Clinical Aspects*. Journal of the American Psychoanalytic Association, 35, 795-819. Der Text wurde bereits 1984 für einen Vortrag auf der ersten Konferenz des Sigmund-Freud-Zentrum der Hebräischen Universität Jerusalem verfaßt.)
- Kernberg, Otto F. (2000a): Borderline-Persönlichkeitsorganisation und Klassifikation der Persönlichkeitsstörungen. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 45-56). Stuttgart: Schattauer
- Kernberg, Otto F. (2000b): Persönlichkeitsentwicklung und Trauma – theoretische und therapeutische Anmerkungen. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 525-536). Stuttgart: Schattauer
- Kernberg, Otto F. (2000c): Die übertragungsfokussierte (oder psychodynamische) Psychotherapie von Patienten mit einer Borderline-Persönlichkeitsorganisation. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 447-460). Stuttgart: Schattauer
- Kierkegaard, Sören (1924): *Die Krankheit zum Tode*. Jena: Diederichs
- Kirtner, William. L. (1955): *Success and failure in client-centered therapy as a function of personality variables*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. University of Chicago [s. Literaturliste von Rogers 1991a]
- Klein, Melanie (1962): Bemerkungen über einige schizoide Mechanismen. In dieselbe: *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse* (S. 101-126). Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1946: *Notes on Some Schizoid Mechanisms*, International Journal of Psycho-Analysis, 27, 99-110)

- König, Hartmuth (2002): Gleichschwebende Aufmerksamkeit. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 253-258). Stuttgart: Kohlhammer
- König, Karl (1982): Der interaktionelle Anteil der Übertragung in Einzelanalyse und analytischer Gruppenpsychotherapie. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 18, 76-83
- Körner, Jürgen (1992): Auf dem Wege zu einer Psychoanalytischen Pädagogik. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, Bd. 4, 66-84
- Körner, Jürgen (1993a): Der Behandlungsrahmen und die freie Assoziation. In: Ermann, Michael (Hrsg.): *Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse* (S. 35-49). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Körner, Jürgen (1993b): Der exzentrische Standpunkt jenseits von Übertragung und Gegenübertragung. In: Tress, Wolfgang & Nagel, Stefan (Hrsg.): *Psychoanalyse und Philosophie: eine Begegnung* (S. 29-38). Heidelberg: Asanger
- Körner, Jürgen (1995): Der Rahmen der psychoanalytischen Situation. *Forum der Psychoanalyse*, 11 (1), 15-26
- Körner, Jürgen (1996): Zum Verhältnis pädagogischen und therapeutischen Handelns. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S.780-809). Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Körner, Jürgen (2002): Abstinenz. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 1-5). Stuttgart: Kohlhammer
- Körner, Jürgen & Ludwig-Körner, Christiane (1997): *Psychoanalytische Sozialpädagogik. Eine Einführung in vier Fallgeschichten*. Freiburg: Lambertus
- Kohut, Heinz (1973): *Narzißmus. Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzißtischer Persönlichkeitsstörungen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1971: *The Analysis of the Self. A Systematic Approach to the Psychoanalytic Treatment of Narcissistic Personality Disorders*. New York: International University Press)
- Kohut, Heinz (1979): *Die Heilung des Selbst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1977: *The Restoration of the Self*. New York: International University Press)
- Kohut, Heinz & Wolf, Ernest S. (1990): Die Störungen des Selbst und ihre Behandlung. In: Peters, Uwe Henrik (Hrsg.): *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. X (S. 667-682). München: Kindler
- Krafeld, Franz Josef (1996): *Die Praxis akzeptierender Jugendarbeit. Konzepte, Erfahrungen, Analysen aus der Arbeit mit rechten Jugendcliquen*. Opladen: Leske & Budrich
- Krebs, Heinz & Müller, Burkhard (1998): Der psychoanalytisch-pädagogische Begriff des Settings und seine Rahmenbedingungen im Kontext der Jugendhilfe. *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, Bd. 9, 15-39
- Krejci, Erika (1997): Vorwort [einführende Erläuterungen der Übersetzerin zu Bions Theorie]. In: Bion, Wilfred R.: *Lernen durch Erfahrung*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Original erschienen 1962: *Learning from Experience*. London: Heinemann)
- Kriz, Jürgen (1994): *Grundkonzepte der Psychotherapie*. 4. Aufl. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion (Beltz)
- Lacan, Jacques (1973): *Schriften I*. Olten: Walter. (Original erschienen 1966: *Écrits*. Paris: Editions du Seuil)
- Lamnek, Siegfried (1993): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. II (Methodologie). 2. überarb. Aufl. München u.a.: Psychologie Verlags Union
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4. vollst. überarb. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz / Psychologie Verlags Union
- Langs, Robert (1989): Die Angst vor validen Deutungen und vor einem festen Rahmen. *Forum der Psychoanalyse*, 5 (1), 1-18

- Lazar, Ross A. (1993): „Container - Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, Michael (Hrsg.): *Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse* (S. 68-91). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Legewie, Heiner (1994): Globalauswertung von Texten. In: Böhm, Andreas & Mengel, Andreas & Muhr, Thomas (Hrsg.): *Texte verstehen. Konzepte, Methoden, Werkzeuge* (S. 177-182). Konstanz: Universitätsverlag
- Lindner, Wulf-Volker (2000): Das Ende humanistischen Denkens und Handelns? Gedanken zum Umgang mit Borderline-Patienten und zum Behandelntwerden von Borderline-Patienten. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 829-836). Stuttgart: Schattauer
- Loch, Wolfgang (1983): Die Frage nach dem Sinn – Das Subjekt und die Freiheit, ein psychoanalytischer Beitrag. *Jahrbuch der Psychoanalyse, Bd. 15*, 68-99
- Lohmer, Mathias (2000): Abwehrmechanismen und Objektbeziehungsgestaltung bei Borderline-Patienten – eine psychoanalytische Perspektive. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 75-86). Stuttgart: Schattauer
- Lorenzer, Alfred (1970): *Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Mahler, Margaret S. (1975a): Symbiose und Individuation. *Psyche, 29* (7), 609-625. (Original erschienen 1974 in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 19, 89-106)
- Mahler, Margaret S. (1975b): Die Bedeutung des Loslösungs- und Individuationsprozesses für die Beurteilung von Borderline-Phänomenen. *Psyche, 29* (12), 1078-1095. (Original erschienen 1971 in *The Psychoanalytic Study of the Child*, 26, 403-424. Der Aufsatz wurde 1970 als 20. Freud Anniversary Lecture vorgetragen.)
- Meltzer, Donald (1995): *Der psychoanalytische Prozeß*. Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse. (Original erschienen 1967: *The Psycho-analytical Process*. London: Heinemann [wiederveröffentlicht bei Clunie Press, Perthshire])
- Mertens, Wolfgang (1990): *Einführungen in die psychoanalytische Therapie*, Bd. 2. Stuttgart: Kohlhammer
- Mertens, Wolfgang (1991): *Einführungen in die psychoanalytische Therapie*, Bd. 3. Stuttgart: Kohlhammer
- Mertens, Wolfgang (1996): *Psychoanalyse*. 5. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer
- Mertens, Wolfgang (1998): *Psychoanalytische Grundbegriffe. Ein Kompendium*. 2. überarb. Aufl. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion (Beltz)
- Michaelis, Bernd & Terwey, Michael (2003): Keep Cool!?! Systemisch-konfrontatives Arbeiten mit männlichen Jugendlichen. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Jehn, Otto (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 3). Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings* (S. 226-246). Weinheim: Beltz
- Milch, Wolfgang E. & Putzke, Michael (1991): Auswirkungen der Kleinkindforschung auf das Verständnis von Psychosen. *Forum der Psychoanalyse, 7*, 271-282
- Milch, Wolfgang & Hartmann, Hans-Peter (2002): Selbstpsychologie. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 658-660). Stuttgart: Kohlhammer
- Milner, Marion (1952): Aspects of symbolism in comprehension of not-self. *International Journal of Psycho-Analysis, 33*, 181-195
- Milner, Marion (1969): *The Hands of the Living God*. London: Hogarth. New York: International Universities Press
- Minsel, Wolf-Rüdiger (1973): Gesprächspsychotherapie bei dissozialen Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychotherapie und Kinderpsychiatrie, 22* (4), 131-143
- Minsel, Wolf-Rüdiger (1974): *Praxis der Gesprächspsychotherapie*. Wien: Böhlau

- Minsel, Wolf-Rüdiger & Langer, Inghard (1974): Forschung in client-centered Gesprächspsychotherapie. In: Schraml, Walter J. & Baumann, Urs (Hrsg.): *Klinische Psychologie, Bd. 2: Methoden, Ergebnisse und Probleme der Forschung* (S. 209-243). Berlin: Huber
- Minsel, Wolf-Rüdiger & Langer, Inghard & Peters, Uwe & Tausch, Reinhard (1973): Bedeutsame weitere Variablen des Psychotherapeutenverhaltens. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 2, 197-210
- Modell, Arnold H. (1963): Primitive Object Relationships and the Predisposition to Schizophrenia. *International Journal of Psycho-Analysis*, 44, 282-292
- Modell, Arnold H. (1986): Die beiden Bedeutungen des Selbst. *Forum der Psychoanalyse*, 2, 261-276. (Original erschienen 1985: The Two Contexts of the Self. *Contemporary Psychoanalysis*, 21, 70-90. Der Aufsatz wurde vorgetragen 1984 vor der William A. White Gesellschaft für Psychoanalyse in New York und in einer früheren Version 1983 vor der Psychoanalytischen Gesellschaft Boston.)
- Müller, Burkhard (1995): *Außenansicht – Innenansicht. Beiträge zu einer analytisch orientierten Sozialpädagogik*. Freiburg: Lambertus
- Müller, Thomas (1993): Die Symbolisierungsfunktion des Rahmens in der Behandlung von psychotischen Patienten. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis*, 8 (3), 234-256
- Müller, Thomas (2002): Rahmen, Setting. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.) (2002): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 594-599). Stuttgart: Kohlhammer
- Musial, Rebekka & Trüter, Claudia (2005): Härte und Sanktionen statt Empathie und Mitgefühl – Die konfrontative Pädagogik als letzte Chance für die Erziehungshilfe? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 56 (6), 218-227
- Nolting, Hans-Peter & Paulus, Peter (1992): *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer
- Pawlowsky, Gerhard (1984): Empathie in der Psychotherapie. Überlegungen aus personenzentrierter und psychoanalytischer Sicht. In: Arbeitsgemeinschaft Personenzentrierte Gesprächsführung (APG) (Hrsg.): *Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft* (S. 128-139). Wien: ÖBV (Österreichischer Bundesverlag) / Deuticke
- Petermann, Franz & Petermann, Ulrike (1994): *Training mit aggressiven Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. 7. Aufl. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union
- Petersen, Marie-Luise (1996): Der sichere Rahmen. Bestandteile, Handhabung und Wirkungen. *Forum der Psychoanalyse*, 12 (2), 110-127
- Petzold, Hilarion G. (1988): *Integrative Bewegungs- und Leibtherapie. Ein ganzheitlicher Weg leibbezogener Psychotherapie* (Schriften zur Theorie, Methodik und Praxis der Integrativen Therapie, Bd. I / 1). Paderborn: Junfermann
- Pine, Fred (1990): Die vier Psychologien der Psychoanalyse. *Forum der Psychoanalyse*, 6, 232-249. (Original erschienen 1988: The Four Psychologies of psychoanalysis and their place in clinical work. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 36, 571-596)
- Plessner, Helmuth (1982): *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam
- Rauchfleisch, Udo (1990): Probleme der Indikationsstellung für eine psychoanalytische Psychotherapie von Delinquenten. In: Schneider, Wolfgang (Hrsg.): *Indikationen zur Psychotherapie. Anwendungsbereiche und Forschungsprobleme* (S. 81-99). Weinheim u.a.: Beltz
- Rauchfleisch, Udo (1991): *Begleitung und Therapie straffälliger Menschen*. Mainz: Grünewald



- Rauchfleisch, Udo (1999): *Außenseiter der Gesellschaft: Psychodynamik und Möglichkeiten zur Psychotherapie Straffälliger*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Rauchfleisch, Udo (2000): Antisoziales Verhalten und Delinquenz. In: Kernberg, Otto F. & Dulz, Birger & Sachsse, Ulrich (Hrsg.): *Handbuch der Borderline-Störungen* (S. 381-391). Stuttgart: Schattauer
- Rauchfleisch, Udo (2002): Dissozialität, Delinquenz. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 136-140). Stuttgart: Kohlhammer
- Rauchfleisch, Udo & Heinemann, Evelyn & Grüttner, Tilo (1992): *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie*. Frankfurt a. M.: Fischer
- Redl, Fritz & Wineman, David (1979): *Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle*. München u.a.: Piper. (Original erschienen 1951: *Children Who Hate. The Disorganization and Breakdown of Behavior Controls*. Free Press)
- Reich, Günter (2002): Projektive Identifizierung. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 573-575). Stuttgart: Kohlhammer
- Reicherts, Michael (1998): Ansatzpunkt Therapeut-Patient-Beziehung: Gesprächstherapeutisch orientierte Psychotherapie. In: Baumann, Urs & Perrez, Meinrad (Hrsg.): *Lehrbuch Klinische Psychologie – Psychotherapie*. 2. vollst. überarb. Aufl. (S. 430-447). Göttingen u.a.: Huber
- Reissner, Bert (2004): Unbeschulbare GrundschülerInnen gibt es nicht. Konfrontative Pädagogik in Kooperation von Schule und Jugendhilfe mit Kindern aus Multiproblemfamilien: Das KoPädik-Konzept. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (S. 197-209). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rieker, Peter (2004): „Akzeptierende“ und „Konfrontative“ Pädagogik: Differenzen – Gemeinsamkeiten – Entwicklungsbedarf. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (S. 91-106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Rinsley, Donald B. (1978): *Borderline and Narcissitic Disorders: Clinical and Developmental Aspects*. Unveröffentlichtes Manuskript [s. Literaturliste von Stone 1980]
- Rogers, Carl R. (1949): The Attitude and Orientation of the Counselor in Client-Centered Therapy. *Journal of Consulting Psychology*, 12, 82-94
- Rogers, Carl R. (1959): A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as developed in the Client-Centered Framework. In: Koch, Sigmund (Ed.): *Psychology, a Study of a Science. Vol. III: Formulations of the Person and the Social Context* (pp. 184-256). New York: Mc Graw Hill (deutsche Übersetzung erschienen 1987, s. Rogers 1987)
- Rogers, Carl R. (1961): *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, Carl R. (1962): The Interpersonal Relationship: The Core of Guidance. *Harvard Educational Review*, 42, 416-429
- Rogers, Carl R. (1987): *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen*. Köln: GwG (Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie [Hrsg.]). (Original erschienen 1959: A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as developed in the Client-Centered Framework. In: Koch, Sigmund (Ed.): *Psychology, a Study of a Science. Vol. III: Formulations of the Person and the Social Context*, pp. 184-256. New York: Mc Graw Hill)
- Rogers, Carl R. (1991a): Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung durch Psychotherapie. In: Rogers, Carl R. & Schmid, Peter F.: *Personenzentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis* (S. 165-184). Mainz: Grünewald. (Original

- erschienen 1957: The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting Psychology*, 21 (2), 95-103)
- Rogers, Carl R. (1991b): Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Rogers, Carl R. & Schmid, Peter F.: *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis* (S. 185-237). Mainz: Grünewald. (Original erschienen 1980: Client-Centered Psychotherapy. In: Kaplan, H. I. & Sadock, B. J. & Freedman, A. M. (Ed.): *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Vol. III (pp. 2153-2168). Baltimore: Williams & Wilkins)
- Rogers, Carl R. (1994a): *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1951: Client-Centered Therapy. Boston: Houghton Mifflin)
- Rogers, Carl R. (1994b): *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten*. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1961: On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin)
- Rogers, Carl R. (1994c): *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt a.M.: Fischer (Original erschienen 1942: Counseling and Psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin)
- Rogers, Carl R. (1994c): Klientenzentrierte Psychotherapie. In: Corsini, Raymond J. (Hrsg.): *Handbuch der Psychotherapie*, Bd. I, 3. Aufl. (S. 471-512). München u.a.: Psychologie-Verlags-Union. (Original erschienen 1981 im Handbook of Innovative Psychotherapies, New York)
- Rogers, Carl R. & Tillich, Paul (1991): Paul Tillich und Carl Rogers im Gespräch [Transkript zur Hörfunkübertragung von 1965]. In: Rogers, Carl R. & Schmid, Peter F.: *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis* (S. 257-273). Mainz: Grünewald. (Original erschienen 1966: Paul Tillich and Carl Rogers: A Dialogue. Parts I and II. San Diego: San Diego State College. Wieder abgedruckt 1989 in: Kirschenbaum, Howard & Land Henderson, Valerie & Rogers, Carl: Dialogues, pp. 66-78)
- Sachsse, Ulrich (1995): Die Psychodynamik der Borderlinepersönlichkeitsstörung als Traumafolge. *Forum der Psychoanalyse*, 11, 50-61
- Schanzenbächer, Stefan (2001): Den Frust von der Seele »racen«. Coolness-Training und Kart-Racing für Lückekinder im sozialen Brennpunkt. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 172-197). Weinheim: Beltz
- Scherr, Albert (2003): Das richtige Rezept für harte Jungs? In: *Sozial Extra*, 27 (4), 42-44
- Schmid, Peter F. (1991): Souveränität und Engagement. Zu einem personenzentrierten Verständnis von »Person«. In: Rogers, Carl R. & Schmid, Peter F.: *Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis* (S. 15-164). Mainz: Grünewald
- Schon, Lothar (2002): Triangulierung. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 732-736). Stuttgart: Kohlhammer
- Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas (1975): *Strukturen der Lebenswelt*. (Reihe: Soziologische Texte, Bd. 82). Neuwied u.a.: Luchterhand
- Schulz von Thun, Friedemann (1999): *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt
- Schumacher, W. (1990): Dissoziale Persönlichkeitsstörungen in psychodynamischer Sicht. In: Janssen, Paul L. (Hrsg.): *Psychoanalytische Therapie der Borderlinestörungen* (S. 38-45). Berlin: Springer
- Speierer, Gert-Walter (1994): *Das differenzielle Inkongruenzmodell (DIM). Handbuch der Gesprächspsychotherapie als Inkongruenzbehandlung*. Heidelberg: Asanger.
- Steinert, Heinz (Hrsg.) (1973): *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie*. Stuttgart: Klett
- Steinhauer, Bruno (2001): Das Anti-Gewalt-Gremium. Ein Versuch offensiver Pädagogik in der stationären Jugendhilfe. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.):

- Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 198-214). Weinheim: Beltz
- Sterba, Richard (1934): Das Schicksal des Ichs im therapeutischen Verfahren. *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*, 20 (1), 66-73
- Stiels-Glenn, Michael (2001): Das Anti-Gewalt-Training in der Jugendgerichts- und Bewährungshilfe. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 238-261). Weinheim: Beltz
- Stiels-Glenn, Michael & Glen, Penelope (2004): Stirn an Stirn – Streiten lernen helfen: Praktische Anmerkungen zu einer fälligen Paradigmenverschiebung. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (S. 127-147). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Stone, Michael H. (1980): *The Borderline Syndromes. Constitution, Personality and Aaptation*. New York: McGraw-Hill
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen Qualitative Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Sozialforschung*. München: Fink. (Original erschienen 1987: *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press)
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory – Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union. (Original erschienen 1990: *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park, CA: Sage)
- Streeck-Fischer, Annette (1995): Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 44 (6), 209-215
- Sykes, Gresham M. & Matza, David (1968): Techniken der Neutralisierung: Eine Theorie der Delinquenz. In: Sack, F. & König, R. (Hrsg.): *Kriminalsoziologie* (S. 360-371). Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft. (Original erschienen 1957: *Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency*. *American Sociological Review*, 22, 664-670)
- Tannenbaum, Frank (1951): *Crime and Community*. New York: Columbia University Press (erstmalig erschienen 1938, New York: Ginn and Company)
- Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie (1970): *Gesprächspsychotherapie*. 4. erg. Aufl. Göttingen: Hogrefe
- Tausch, Reinhard & Tausch, Anne-Marie (1977): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 8. gänzl. neugestalt. Aufl. Göttingen : Hogrefe
- Therwey, Michael & Pöhlker, Reinhard (2001): »Konfrontatives Interventionsprogramm« (KIP) für Schulen. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 112-149). Weinheim: Beltz
- Thiersch, H. (1995): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 2. Aufl. Weinheim u.a.: Juventa
- Thomas, William Isaac & Thomas, Dorothy S. (1928): *The Child in America*. New York: Knopf
- Tischner, Wolfgang (2004): Konfrontative Pädagogik – die vergessene „väterliche“ Seite der Erziehung. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (S. 25-49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Toprak, Ahmet (2003): Anti-Aggressions-Kurse mit Jugendlichen türkischer Herkunft. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Jehn, Otto (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 3). Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings* (S. 162-171). Weinheim: Beltz

- Trempler, Volker (1998): Zur Wechselwirkung von Rahmen und Inhalt bei der Behandlung dissozialer Kinder und Jugendlicher - Eine psychoanalytische Untersuchung gestörter Symbolbildungsprozesse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 47 (6), 387-405
- Trimborn, Winfrid (1983): Probleme bei der stationären Behandlung von Borderline-Patienten. *Psyche*, 37 (3), 204-236
- Trimborn, Winfrid (1987): Der Analytiker, der Rahmen und die Öffentlichkeit. Der ‚Vater‘ in Kleists „Prinz Friedrich von Homburg“. *Jahrbuch der Psychoanalyse*, Bd. 21, 85-131
- Trimborn, Winfrid (1990): Die Funktion des Rahmens der Therapie bei Borderlinepatienten. In: Janssen, Paul L. (Hrsg.): *Psychoanalytische Therapie der Borderlinestörungen* (S. 60-73). Berlin: Springer
- Trimborn, Winfrid (1994): Analytiker und Rahmen als Garanten des therapeutischen Prozesses. *Psychotherapeut*, 39 (2), 94-103
- Tscheulin, Dieter (1992): *Wirkfaktoren psychotherapeutischer Intervention*. Göttingen u. a.: Hogrefe
- Volkert, Edmund H. (1965): *William I. Thomas, Person und Sozialverhalten*. (Reihe: Soziologische Texte, Bd. 26). Neuwied u.a.: Luchterhand. (Original erschienen 1951: *Social Behaviour and Personality: Contributions of W.I. Thomas to Theory and Social Research*. New York: Social Science Research Council)
- Wahl, Heribert (2002): Narzißmus, narzißtische Persönlichkeit. In: Mertens, Wolfgang & Waldvogel, Bruno (Hrsg.): *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (S. 473-478). Stuttgart: Kohlhammer
- Weidner, Jens (2001): Der »heiße Stuhl« in der sozialpädagogisch-psychologischen Praxis. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 10-14). Weinheim: Beltz
- Weidner, Jens (2002): Konfrontative Pädagogik. Erziehungs-ultima-ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen. *Sozialmagazin*, 27 (2), 39-45
- Weidner, Jens (2004a): Verstehen aber nicht einverstanden sein! Konfrontative Pädagogik: Ein spannender Trend in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. *Unsere Jugend*, 56 (3), 116-125
- Weidner, Jens (2004b): Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (S. 11-23). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Weidner, Jens & Burschik, Leo & Sames, Karl-Heinz (2001): Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler, Forschungsergebnisse. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 74-90). Weinheim: Beltz
- Weidner, Jens & Gall, Rainer (2003): Das Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training – zum theoretischen Rahmen konfrontativ orientierter Methodiken. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Jehn, Otto (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 3). Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings* (S. 10-33). Weinheim: Beltz
- Weidner, Jens & Kilb, Rainer (2003a): „Ich dachte, ich wäre toll...“ *Sozial Extra*, 27 (2-3), 38-44
- Weidner, Jens & Kilb, Rainer (2004): Vorwort – Was ist „Konfrontative Pädagogik“. In: dieselben (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (S. 7f). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Jehn, Otto (2001): Qualitätsanforderungen für das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) und das Coolness-Training (AAT/CT). In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 262-274). Weinheim: Beltz

- Weidner, Jens & Malzahn, Uta (2001): Zum Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und Männer. Selbstthematisierungen. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): *Gewalt im Griff (Band 1). Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings*. 3. aktual. Aufl. (S. 43-47). Weinheim: Beltz
- Weinberger, Sabine (1996): *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Eine Lern- und Praxisanleitung für helfende Berufe*. 7. neu ausgest. Aufl. Weinheim u.a.: Beltz (Edition Sozial)
- Weltgesundheitsorganisation (1999): *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F); klinisch-diagnostische Leitlinien*. 3. Aufl. Göttingen u.a.: Huber. (Original erschienen 1992: The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Genf: WHO)
- Wiedemann, Peter (1995): Gegenstandsnahe Theoriebildung. In Flick, Uwe & von Kardorff, Ernst & Keupp, Heiner & von Rosenstiel, Lutz & Wolff, Stephan: *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl. (S. 440-445). Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union
- Winnicott, D. W. (1973a): Objektverwendung und Identifizierung. In ders.: *Vom Spiel zur Kreativität* (S. 101-110). Stuttgart: Klett. (Original erstmals erschienen 1969 im Journal of Psycho-Analysis, 50. Der Text wurde 1968 für einen Vortrag vor der Psychoanalytischen Gesellschaft New York verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1973b): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In ders.: *Vom Spiel zur Kreativität* (S. 101-110). Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1971 in *Playing and Reality*, London: Tavistock. Überarbeitung und Erweiterung der 1953 im International Journal of Psycho-Analysis, 34 abgedruckten Artikelfassung)
- Winnicott, D. W. (1984a): Die Theorie von der Beziehung zwischen Mutter und Kind. In ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 47-71). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1960 im International Journal of Psycho-Analysis, 41, 585-595)
- Winnicott, D. W. (1984b): Ich-Verzerrung in Form des wahren und des falschen Selbst. In ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 182-199). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1965 in: *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth. Der Text wurde bereits 1960 verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1984c): Die Entwicklung der Fähigkeit der Besorgnis (Concern). In ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 93-105). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1963 im Bulletin of the Menninger Clinic, 27, 167-176. Der Text wurde 1962 für einen Vortrag vor der Topeka Psychoanalytic Society verfaßt.) [eine andere dt. Übersetzung des Artikels ist abgedruckt in Winnicott (1996b), s.u.]
- Winnicott, D. W. (1984d): Die Psychotherapie der Charakterstörungen. In ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 267-284). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1965 in: *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth. Der Text wurde 1963 für einen Vortrag vor dem 11. Europäischen Kongreß für Kinderpsychiatrie in Rom verfaßt.) [eine andere dt. Übersetzung des Artikels ist abgedruckt in Winnicott (1996e), s.u.]
- Winnicott, D. W. (1984e): Von der Abhängigkeit zur Unabhängigkeit in der Entwicklung des Individuums. In ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 106-137). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1965 in: *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth. Der Text wurde 1963 für einen Vortrag in der Psychiatrischen Klinik von Atlanta verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1984f): Ich-Integration in der Entwicklung des Kindes. In ders.: *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt* (S. 72-81). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1965 in: *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth. Der Text wurde bereits 1962 verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1992a): Der Einfluß psychotischer Eltern auf die emotionale Entwicklung des Kindes. In ders.: *Familie und individuelle Entwicklung* (S. 103-115). Frankfurt a. M.:

- Fischer. (Original erschienen 1961 im *British Journal of Psychiatric Social Work*, 6 (1). Der Text wurde 1959 für einen Vortrag vor der Association of Psychiatric Social Workers verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1992b): Die anfängliche Beziehung einer Mutter zu ihrem Baby. In ders.: *Familie und individuelle Entwicklung* (S. 27-34). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1965 in: *The Family and Individual Development*. London: Tavistock. Der Text wurde 1960 für einen Vortrag vor der Association of Workers for Maladjusted Children verfaßt und 1964 neu überarbeitet.)
- Winnicott, D. W. (1994): Übergangsobjekte und Übergangsphänomene. In ders.: *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse* (S. 300-319). Frankfurt a. M.: Fischer. (Original erschienen 1953 im *International Journal of Psycho-Analysis*, 34. Der Text wurde 1951 für einen Vortrag vor der Britischen Psychoanalytischen Gesellschaft verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1996a): Einige psychologische Aspekte jugendlicher Delinquenz. In ders.: *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 3. Aufl. (S. 148-156). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erstmals erschienen 1957 in *The Child and the Outside World: Studies in Developing Relationships*. London: Tavistock. Der Text wurde bereits 1946 für eine Ansprache vor Richtern verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1996b): Die Entwicklung der Fähigkeit zur Besorgnis. In ders.: *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 3. Aufl. (S. 132-139). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1963 im *Bulletin of the Menninger Clinic*, 27, 167-176. Der Text wurde 1962 für einen Vortrag vor der Topeka Psychoanalytic Society verfaßt.) [eine andere dt. Übersetzung des Artikels ist abgedruckt in Winnicott (1984c), s.o.]
- Winnicott, D. W. (1996c): Der mühsame Weg durch die Flaute. In ders.: *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 3. Aufl. (S. 187-200). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erstmals erschienen 1963 in: *New Society*. Eine ursprüngliche Version des Artikels wurde 1961 für einen Vortrag vor dem County Council Children's Department verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1996d): Die Jugend schläft eben nicht. In ders.: *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 3. Aufl. (S. 201-203). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original unter dem Titel „Youth will not sleep“ erschienen 1964 in der *New Society*)
- Winnicott, D. W. (1996e): Das deprivierte Kind – und wie es für den Verlust seiner Familie entschädigt werden kann. In ders.: *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 3. Aufl. (S. 220-242). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1965 in: *The Family and Individual Development*. London: Tavistock. Der Text wurde bereits 1950 für einen Vortrag vor der Nursery School Association verfaßt.)
- Winnicott, D. W. (1996f): Die Psychotherapie der Charakterstörungen. In ders.: *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 3. Aufl. (S. 306-324). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erstmals erschienen 1965 in Winnicott: *The Maturational Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth. Der Text wurde 1963 für einen Vortrag vor dem 11. Europäischen Kongreß für Kinderpsychiatrie in Rom verfaßt.) [eine andere dt. Übersetzung des Artikels ist abgedruckt in Winnicott (1984d), s.o.]
- Winnicott, D. W. (1996g): Die antisoziale Tendenz. In ders.: *Aggression: Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz*. 3. Aufl. (S. 157-171). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1975: *The Antisocial Tendency*. In: *Through Paediatrics to Psychoanalysis*. London: Hogarth Press; der Originaltext wurde bereits 1956 für ein Referat vor der British Psycho-Analytical Society verfaßt)
- Wolters, Jörg-Michael (2004): Konfrontative Pädagogik – oder: Verstehen allein genügt nicht. In: Weidner, Jens & Kilb, Rainer (Hrsg.): *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (S. 109-124). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Zeigarnik, Bluma V. (1927): Über das Behalten von erledigten und unerledigten Handlungen. *Psychologische Forschung*, 9, 1-85

## **8 Anhang I – Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen**

### **8.1 Abbildung 1 (siehe auf der nächsten Seite)**

Psycho- pathologie	Kern- schizophrenie		primäre Affekt- psychose paranoide Psychose	Borderline- störungen	Persönlich- keits- störungen	narzißtische Persönlichkeit	Psycho- neurosen
	reaktive Schizophrenie						
Objekt- beziehungs- stadien	primitive Re- aktionen auf Lust und Un- lust	Selbst-u. Objekt- fusion	(S+/O+) vs. (S-/O-) „nur gute“ gegen „nur böse“ ver- schmolzene Selbst- und Objekt- repräsentanzen	S+ S- Selbst- u. Objekt- differenzierung „gute“ und „böse“ Aspekte nicht integriert	S- S+ S- S+ integrierte Be- trachtungen von Selbst und Objekten	O- O+ O- O+	
Entwicklungs- stufen	absoluter Autismus	symbio- tische Phase	Trennungs- u. Individuations- phase	Wiederan- näherungs- phase			Objekt- konstanz
Zeit		2 4 6	8 10 12 14 16	18 20 22 24			3 4 5 6 Jahre

**Abb.1.** Entwicklungstheoretisches Störungsmodell von Masterson und Rinsley: Beziehung zwischen Entwicklungsstufen und Objektbeziehungsstadien. (Aus Stone 1980)



## **8.2 tabellarische Synopsen hinsichtlich der Ziele der Pädagogen**

### **8.2.1 Tabelle 1 bis 5 (siehe die folgenden Seiten 219 bis 223)**

Übergreifend für alle Ziele- und Methoden-Synopsen gilt:

Die fettgedruckten Zeilenangaben in den Synopsen markieren die Textstellen, bei denen – je nach Synopsentyp – die Zielsetzung oder aber das methodische Vorgehen besonders deutlich wird.

Die leeren Zellen bedeuten lediglich, daß bestimmte Aspekte bei einigen Pädagogen keine Erwähnung fanden, man kann daraus jedoch nicht zwangsläufig schließen, daß diese Aspekte (Ziele wie Methoden) bei den jeweiligen Pädagogen überhaupt keine Beachtung fanden oder gar auf Ablehnung stießen.

Tabelle 1

<b>Ziele-Kategorie Z1: erfolgreiche Legalbewährung</b>								
Ziele	Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H
Vermeidung von Straf- und Rückfälligkeit	<b>156</b> , (414), 53f			<b>302</b>	<b>1106</b> (Dirk)			47f
Reduktion von Problemverhalten und Delinquenz	414				916f		<b>437-439</b>	
Aufbau von Problem- und Unrechtsbewußtsein <sup>1</sup>					57-60, 83-88, 197-199, <b>589-599, 689-694</b>	254-266	(indirekt: 109-119), 120-122	348-357
Abkehr des Jugendlichen von seiner delinquenten Peergroup oder dem delinquenten Milieu					172-183 (Ingo), (indirekt: 687-694 bei Achim), <b>717-724</b> (Achim)		381-389 + 408-410 (Chris, Timo, Jens)	(65), (indirekt: 193-199 bei Manuela)
Anmerkungen: <sup>1</sup> Dieses Ziel wird unter einem anderen Gesichtspunkt auch im Kapitel „Konfliktregulierungskompetenz & adäquates Sozialverhalten“ behandelt.								

Tabelle 2

<b>Ziele-Kategorie Z2: Konfliktregulierungskompetenz &amp; adäquates Sozialverhalten</b>								
Ziele	Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H
Grenzen respektieren lernen				<b>135-142</b>				
Toleranz und Respekt gegenüber anderen					789-796 (Achim), 1456-1464			
Reduktion von Rassismen (antirassistische Erziehung)		(523f unklar)						<b>701-731</b>
Kompromiß- und Verhandlungsbereitschaft erlernen				666-669, (685)			(140-144), 755-763	
Fähigkeit zur Perspektivenübernahme					478-484 (Andreas)	390-428		632-635
Aufbau von Problembewußtsein		234-244 (Mustafa)		364-369 (Katja)	<b>83-88</b> , 589-599, 618-624 (Achim), 844-847 (Christian)	272-274, (321-323), 404-408, 424-428		549-554 (Salih)
Wut- und Aggressionsmanagement					701-706 (Achim), 920-925 + 1032-1037 (Christian)	307-312 (Markus)	<b>676-688</b> (Henning)	483-485
Realitäts- und Urteilsprüfung I: Korrektur verzerrter Wahrnehmung						<b>351-361</b>		<b>682-688</b>
Realitäts- und Urteilsprüfung II: Veränderung persönlicher Bewertungen und Zuschreibungen (kognitives Reframing)					(indirekt: 167-171), (indirekt: 355-367), 924-927 + 1036f (Christian)	274-276, 374-385		<b>649-654</b> (Salih), 694-697
Steigerung der Affekttoleranz					(924f das Wort „aushalten“)	278f		
Erweiterung des Verhaltensrepertoires					713-716, auch indirekt über Wut- und Aggressionsmanagement	268-271, auch indirekt über Wut- und Aggressionsmanagement	indirekt über Wut- und Aggressionsmanagement	

Tabelle 3

<b>Ziele-Kategorie Z3: psychische Stabilität &amp; seelische Gesundheit</b>								
Ziele	Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H
Steigerung des Selbstwertgefühls	439-442	286-288 (Özgür)		415-421 (Katja)				(indirekt: 669-678)
(Wieder)Erlangung von Zuversicht und Lebensmut		(viell. indirekt: 89-91 Steffi)	(545-549 Lutz)	(indirekt: 314-320 + 329-331 Peter&Paul)			(indirekt: 261-269 Lars)	(indirekt: 538-545 Salih)
Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung				339-341				<b>418-437</b> + 446-448 (Tobias)
Bedürfnisse artikulieren lernen				384f + 425 (Katja)	(indirekt: 489-495 Andreas)			
Entschärfung der Suchtproblematik							446-448	(428 Tobias)

Tabelle 4

Ziele-Kategorie Z4: Wachstum & Persönlichkeitsentwicklung								
Ziele	Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H
Verselbständigung und selbständige Lebensführung		(unklar: 121-123 Steffi)	1176-1179 + 1188-1190	549f (Steffen), <b>573-575</b>	(unklar: 944--948 Christian)			
Eigenverantwortlichkeit entwickeln			(unklar: 573-577)	indirekt: 434-441 Katja	indirekt: 640-652 (Achim); 732-738 (Achim); 1001-1014 (Christian); indirekt: 1146-1158 (Dirk)	(indirekt: 160-165 Ahmed)	385-389 Chris, Timo, Jens	(indirekt: 358-360 Jochen); (indirekt: 650-654 Salih); 698-700; indirekt: 936-940
Entwicklung von Kontinuität, Ausdauer und Verbindlichkeit	149-153	(unklar: 171-177)		(unklar: 155-158)	(indirekt: 654-667 Achim); 931-935 (Christian); 1106f		<b>440-444</b>	
Verbesserung der Beziehungsfähigkeit <sup>1</sup>				417-424 (Katja)		(indirekt: 467-482)	(indirekt: 806-808 Helga)	543-547 + 642-650 (Salih)
				2	2	2	2	2
Aufbau von Selbstreflexivität <sup>1</sup>		3		3	727-729 (Achim); 1444-1456	4	4	4
					4			

## Anmerkungen:

<sup>1</sup> Die hier aufgeführten Textverweise enthalten nur Aspekte, die über die bereits genannten Ziele der Kategorie „Konfliktregulierungskompetenz & adäquates Sozialverhalten“ (Z2) hinausgehen.

<sup>2</sup> siehe zum Punkt Beziehungsfähigkeit (auch) die in der Ziele-Kategorie „Konfliktregulierungskompetenz & adäquates Sozialverhalten“ (Z2) zu diesem Pädagogen angegebenen Textverweise

<sup>3</sup> siehe zum Punkt Selbstreflexivität die sozialkognitiven Ziele der Kategorie „Konfliktregulierungskompetenz & adäquates Sozialverhalten“ (Z2) und die zu diesem Pädagogen angegebenen Textverweise

<sup>4</sup> siehe zum Punkt Selbstreflexivität (auch) die sozialkognitiven Ziele der Kategorie „Konfliktregulierungskompetenz & adäquates Sozialverhalten“ (Z2) sowie das Ziel „Aufbau von Problem- und Unrechtsbewußtsein“ der Kategorie „erfolgreiche Legalbewährung“ (Z1) und die zu diesem Pädagogen angegebenen Textverweise

Tabelle 5

Ziele-Kategorie Z5: Sicherstellung der Grundversorgung <sup>1</sup>								
Ziele:	Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H
Arbeitsmarktanbindung <sup>2</sup>	154f; <b>435-442</b>	(indirekt: 88f Steffi); <b>245-249</b> (Mustafa); 295-302 (Özgür)	322; 331f + 362- 364 (Tommy); 504-509 (Felix); 595-600	342		489f; (unklar: 705- 707)	395-401 (Chris, Timo & Jens); <b>448-450</b>	277-280 (Jochen)
Schuldenregulierung <sup>3</sup> [& Kompetenz im Umgang mit Geld <sup>4</sup> ]	<b>256-268</b> (Ralf), 323-328 (Tina), <b>335-341</b>  [ <b>198-204</b> ; indi- rekt: 505-517]		320f + 324- 326 + 362f (Tommy), 529-556 (Lutz)					
Wohnraumbeschaffung und Fremdunterbringung		(unklar: 121- 123 Steffi)	(unklar: 323)	255f + 335- 339 (Peter & Paul); 549f (Steffen)			232 + 263-265 (Lars)	
Organisation und Sicherstellung weiterer psychosozialer wie materieller Versorgungsleistungen			(unklar: 884-893 finanzielle Versorgung)	<b>159-161</b> (Peter & Paul), 161-165 + 269-273 (Einzelbetreu- ung für Peter); 547-549 (finanzielle Versorgung bei Steffen)			<b>444-450</b> (Therapiean- bindung)	189f (erlebnispäd. Maßnahme bei Manuela)

## Anmerkungen:

<sup>1</sup> in psychosozialer wie materieller Hinsicht<sup>2</sup> beinhaltet die Qualifizierungsaspekte Schulbildung und Berufsausbildung<sup>3</sup> in einigen Fällen auch aus dem Grund der beruflichen Existenzsicherung (so z.B. beim Klienten Ralf von Herrn A)<sup>4</sup> nur bei Herrn A

## **8.3 tabellarische Synopsen hinsichtlich der Methoden der Pädagogen**

### **8.3.1 Tabelle 6 bis 8 (siehe die folgenden Seiten 225 bis 229)**

Tabelle 6

Methoden-Synopsis M1: 4 grundlegende Methoden								
Methoden:	Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H
<b>1) explorieren, aufarbeiten &amp; klären</b>								
Aspekte:								
Klären der unbewußten Motive und Psychodynamiken bei innerfamiliären Beziehungen und Konflikten								(152-159 Manuela); 429-432 (Tobias)
Klären der kulturellen Bedingtheit bei Problemverhalten → Klärung der Bedeutung von Ehre						451-463	331-347 (Toros)	565-573 (Salih)
Klären der Bedeutung von Vaterschaft							468-476 (Arne)	
Klären der Bedeutung und Tragweite der Straftat				(unklar: 656)			119-122 (mittels Delikthierarchie)	348f (mittels Delikthierarchie)
Der eigenen Gewalt- und Aggressionsbereitschaft auf den Grund gehen → mögliche Ursachen und Motive explorieren					71-74, 105-114, <b>320-329</b> , (769-773 Achim)			
Klären der eigenen Affekte und Zuschreibungen bei perzipierter Provokation und Feindseligkeit					<b>355-367</b>	351-361		694-697
Eigene Opfererfahrungen aufarbeiten								631-635
Explorieren der Bedeutung zentraler Erlebnisse					441-457 (Andreas)			
Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte (VEE)	528-536							
<b>2) informieren &amp; aufklären<sup>1</sup></b>								
Beispiele:								
Aufklärung über die strafrechtlichen Folgen bei Straftatbeständen	(unklar: 484f)		216-220; 811-813; 835-842				524-527	59-63
→ Einladen von externen Experten aus dem Justiz- und Vollzugsbereich	484f		27-31; 111-120; 216-220					
<b>3) konfrontieren &amp; fordern<sup>2</sup></b>								
Methoden & Techniken								
(hinsichtlich der Bearbeitung von Straftat und Problemverhalten)	→ ins Gewissen reden					543-547 (Andreas); (618-627 Achim)		626-628 (Murat)
	→ „kleine Schubser“ erteilen & den „Finger auf die Wunde legen“					<b>75-80; 179-190</b> (Ingo); 844-847 (Christian); 1190-1193 (Dirk)		
	→ Deutungen vornehmen					575-583		
	→ Technik des „heißen Stuhls“ und des problemzentrierten In-	489-491				1235 (Boris)		191-199



	interviewens								
den Klienten die für ihre Situation eigene Verantwortung aufzeigen						(144-148); <b>730-740</b> (Achim)		<b>696-706</b> (Henning)	59-64; (936-938)
Ausweichverhalten verhindern und Bereitschaft zur Mitarbeit einfordern	530-533	175-177			435-440 (Katja)	228-231; 242-249; <b>1196-1201</b> (Dirk); 1362-1377			
die Jugendlichen auffordern ihre persönlichen Anschauungen argumentativ zu begründen						<b>1444-1451</b>	447-451		
Perspektivenübernahme einüben							<b>390-428</b>		(indirekt evt. 350-357); (indirekt evt. 631-635)
<b>4) stützen &amp; stabilisieren</b>									
Methoden & Techniken:									
Selbstkontrolle aufbauen					(indirekt: 645-649)			108-119 (über die Technik der Skalierung)	51-59 (über die Technik der Skalierung)
Feedback geben und spiegeln						<b>1216-1223</b> (Boris)		778-781, 793-799	345f; 483-485 (Salih); 540-542
Stärken und Erfolge benennen					(311: „bestätigen“); <b>403-406</b> , 582-585			(410-413 indirekt bei Chris, Timo & Jens); (indirekt: 514-516)	
Erfolgserebnisse ermöglichen	519-523 (Elerntes in Handlungskompetenz umsetzen)	295-302 (Özgür); <b>322-333</b>			582-585				
Einzelgespräche bzw. Einzelarbeit durchführen <sup>3</sup>						<b>711-715</b> (Achim)	(indirekt evt.: 580-584)		

Anmerkungen:

<sup>1</sup> Für informative wie aufklärende Arbeit, die sich auf die Herstellung eines stabilen Rahmens bezieht (so z.B. Informieren über Struktur und Ablauf des STK oder Aufklären über die Konsequenzen bei Regelverstößen), sei auf das Kapitel 4.2.3.1 und die Methodensynopsis M3, Abschnitt 1 (Tab. 8) verwiesen.

<sup>2</sup> Für konfrontative Arbeit, die sich auf die Absicherung des Rahmens bezieht (so z.B. Konfrontation bei Regelverstößen), sei auf das Kapitel 4.2.3.1 und die Methodensynopsis M3, Abschnitt 1, Zeile 5 und 6 (Tab. 8) verwiesen.

<sup>3</sup> Textverweise zur Einzelarbeit beziehen sich hier nur auf stützende Interventionen, es sei aber grundsätzlich darauf verwiesen, daß auch andere Pädagogen, wie insbesondere G und H, Einzelarbeit durchführen.

Tabelle 7

Methoden-Synopsis M2: weitere hilfreiche methodische Ansätze & Arbeitstechniken									
Methoden & Techniken	Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H	
<b>1) systemisches Arbeiten</b>									
Elternarbeit durchführen				79f & 91-93 (Peter&Paul); 373f (Katja); 567-573	640-652			109-111 & 187-190 (Manuela); 422-426 (Tobias)	
Öffnen der Gruppe für Bezugspersonen der Jugendlichen	179-191; 446-452								
<b>2) handlungs- &amp; erlebnisorientiertes Arbeiten</b>									
handwerkliches und anderweitig praktisches oder kreatives Arbeiten (innerhalb der Einrichtung)	(466-476) <sup>1</sup>	406-414; 511-520 <sup>2</sup>	756-760 <sup>3</sup>	159-161 (Peter & Paul)		700	<b>132-145 &amp; 760-770</b>		
gemeinsame Ausflüge unternehmen oder stark erlebnisorientierte Aktivitäten durchführen	(364-368 & 466-476 & 528-539) <sup>1</sup>		780-789 <sup>4</sup>	314-331			952-960; <b>983-998</b>	688f	
angeleitete Rollenspiele durchführen	360-363				900-905 (Christian)	<b>282-290; 349-388<sup>5</sup></b>			
<b>3) Alltagsbezüge herstellen</b>									
die lebensweltlichen Themen der Jugendlichen im Gespräch aufgreifen und bearbeiten (i. S. einer flexiblen Strukturgebung)		493-507	1208-1215	650-658; 726-729	156-162; 1412-1419	718-720	1016-1024	(indirekt: 755-759)	
auf die vergangene Woche zurückblicken und nach Ereignissen und Vorfällen fragen				645-650			<b>84-95</b>		
die Wohn- und Lebensverhältnisse der Klienten thematisieren		518-520					<b>964-977</b>		
Unterstützung bei der Bewältigung alltagsbezogener Aufgaben	→ bei Arbeits- und Ausbildungsplatzsuche helfen	154-156; <b>397-404</b> (Carsten)	307-310 (Özgür)	321f & 331 & 362-364 (Tommy)	342			395-401 (Chris, Timo & Jens); 448-450	279f (Jochen)
	→ bei Wohnungsproblemen helfen			322f	574f				
	→ beim Umgang mit Behörden helfen	519-523		<b>529-556</b> (Lutz); 884-893; 921-923	553-556 (Steffen)				
	→ Nachhilfe bzw. schulische Betreuung anbieten		295-299 (Özgür)						
	→ Hilfe leisten beim Haushalten bzw. beim Umgang mit Geld	<b>510-513</b>			574f				

## Anmerkungen:

<sup>1</sup> hier nicht auf den STK, sondern nur auf die erlebnispädagogische Langzeitmaßnahme bezogen!

<sup>2</sup> Herr B führte mich durch seine Werkstatt und zeigte mir die Metall- und Schweißarbeiten, die in gemeinsamer Arbeit mit den Jugendlichen entstanden sind. Wird jedoch nicht im Interview erwähnt.

<sup>3</sup> hier in Verbindung mit betreuter Freizeitarbeit

<sup>4</sup> hier im Rahmen von Betreuungsweisungen

<sup>5</sup> hier in Verbindung mit pantomimischen Übungen

Tabelle 8

Methoden-Synopsis M3: Methoden bezogen auf konkrete Arbeitsziele im Prozeß der Gruppenarbeit									
Arbeitsziele & Methoden		Herr A	Herr B	Herr C	Frau D	Herr E	Herr F	Herr G	Frau H
<b>1) Arbeitsziel: Schaffung eines stabilen Rahmens</b>									
Rahmenbedingungen festlegen (strukturgenerierende Methoden)	grundsätzliche Bedingungen und Verhaltensregeln für die gemeinsame Arbeit formulieren und festlegen		438-442			indirekt: 512-515 (Andreas)	<b>434-442; 666-674</b>	921-923	701-703; (indirekt: 827-831)
	individuelle Zielvereinbarungen treffen					<b>1091-1111</b>			
	strukturiertes Arbeiten in den Gruppensitzungen	481-519			(im Ansatz: 644-650 & 693-695)	1392-1395; (indirekt: 1435-1441)		indirekt: 76-82 (& insgesamt: 47-148)	791-797
	Aufklären über Ablauf und Arbeitsinhalte des STK zu Beginn der Maßnahme (Transparenz verschaffen)	(indirekt: 495-499)						(79-82 bezogen auf die jeweilige Gruppensitzung)	743-747
die Einhaltung der Regeln und Rahmenbedingungen ausreichend absichern (struktursichernde Methoden) <sup>1</sup>	durch Grenzsetzung (allgemein)				311; (unklar, evt. indirekt: 390f & 663-665); (unklar: 614-617)	241-246; <b>497-518</b> (Andreas); 834-841 (Christian); <b>1362-1368</b> & 1373-1378)	674-679; 720-728	923-928	761-768; <b>799-819; 831-841</b>
	durch Grenzsetzung in Verbindung mit Androhen und Verhängen von Sanktionen				(505-514 Stefan)	<b>1123-1126</b> (Dirk); 1336-1340; 1348-1350		69-74; 1068-1087	<b>844-856</b> ; 896-906; 916-925
weitere Hinweise zum Aufbau und Erhalt eines stabilen Rahmens sowie zu dessen (zentraler) Bedeutung								65-68; 1012-1016; 1026-1029	936-938; 976-980
<b>2) Arbeitsziel: Aufbau einer tragfähigen Beziehung</b>									
aktive Zuwendung (sich kümmern) <sup>2</sup>		(indirekt: 159-162); 397-404 (Carsten)	295-299 & 307-310 (Özgür)	780-789; 893-904; 921-925	310-312; 337 & 389 („kümmern“); 375-377 (Katja); 403-406	949-953		261-269 (Lars); 831-849	277-280 (Jochen)
durch die drei fördernden humanistischen Dimensionen des partnerschaftlichen Umgangs <sup>3</sup> (pädagogische Haltung)	Achtung und Wertschätzung des jugendlichen Menschen <sup>4</sup>				382-387 (Katja); 437-440	33-40; 63-68; <b>138-148</b> ; indirekt: 224-227; 301-303		703-706; 727f; <b>804-811</b> (Helga); 865-870	indirekt: 339-343 (Jochen); indirekt 538f (Salih); 748-750 („partnerschaftlicher“ Umgang)
	einführendes Verstehen <sup>5</sup>	529-536 <sup>6</sup>	<b>341-354</b>	914-923		105-114; 320-329; <b>343-354</b> ; 441-447 (Andreas); <b>547-558</b> (Andreas);		indirekt: 331-347 (Toros); 865-870	im Ansatz: 315-323 (Jochen); im Ansatz: 418-420 & 429-432 (Tobias)

						561-567 & indirekt 579-585; 678-684 (Achim); 1127-1135			
	gelebte Authentizität					354-361 & 368-371; 870-876		608-613 (Murat); <b>862-865</b> & <b>870-873</b> ; indirekt: 888-892 (Holger); 906-912	707f
weitere Hinweise zum Vertrauens- und Beziehungsaufbau und dessen (zentraler) Bedeutung	<b>381-385</b> ; 394-397; <b>420-427</b> ; 432f	421-424	756-760	indirekt: 170-173 (Peter); 527f	969-973 (Christian)	(indirekt: 536-539)			

Anmerkungen:

<sup>1</sup> Die leeren Zellen bedeuten lediglich, daß von den Pädagogen zu diesem Aspekt keine (präzisen) Angaben gemacht wurden.

<sup>2</sup> Aktive wie vertrauensbildende Zuwendung besteht auch dort, wo Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer alltagsbezogenen Aufgaben unterstützt und begleitet werden, so z.B. durch konkrete Hilfestellung bei der Arbeits- und Ausbildungsplatzsuche, bei Wohnungsproblemen, beim Umgang mit Behörden oder bei Schul- und Lernschwierigkeiten (s. Synopse M2, Abschnitt 3 → Tab. 7)

<sup>3</sup> Die Tatsache, daß hier in einigen Zellen Textverweise fehlen, muß nicht bedeuten, daß die entsprechende humanistische Begegnungshaltung bei einem Pädagogen nicht vorhanden ist; vielmehr läßt sich annehmen, daß es nicht gelang, diese durch Angabe einer konkreten Belegstelle nachzuweisen. Oftmals werden die Basisvariablen erst durch den gesamten Gesprächskontext – und somit eher zwischen den Zeilen – erkennbar.

<sup>4</sup> Diese humanistische Dimension zergliedert sich in viele unterschiedliche Aspekte, wie die Auswahl der Belegstellen deutlich macht; siehe dazu im Kapitel 4.2.3.2.

<sup>5</sup> Einführendes Verstehen zeigt sich implizit auch in den Falldarstellungen, wenn sehr präzise und anschaulich auf die Klientenperspektive eingegangen wird (so beispielsweise auch bei Frau D in bezug auf die Zwillinge Peter und Paul). Des weiteren kann ein gewisses Quantum an einfühndem Verstehen dort vermutet werden, wo in der gemeinsamen Arbeit klärende und explorative Prozesse eine Rolle spielen; siehe daher bitte auch Synopsis M1, Abschnitt 1 (Tab. 6).

<sup>6</sup> hier speziell auf erlebnispädagogische Arbeit bezogen

## Summary

The goal of the project was to convey the implicit behaviour change knowledge possessed by leaders of social skills training courses. To this end, eight partially standardised interviews were carried out and, with the help of the coding process from grounded theory, evaluated through an analysis of the trainers' objectives, methods and behaviour change suppositions. The different objectives set by the leaders could be divided into the following categories: successful legal probation, conflict regulation skills and improved social behaviour, psychic stability and mental health, growth and personality development, ensuring that basic needs are provided for (material as well as psycho-social).

The methods employed by the trainers could be subdivided into three main categories. The first category covers four predominantly conversation-based methods (exploring and clarifying, informing and explaining, confronting and challenging, as well as supporting and stabilising). The second category includes three methods that support or supplement the conversation-oriented approach (making connections with everyday life, systemic working practices and action- and experience-oriented techniques). Finally, the third main category subsumes (a) methods that are aimed at developing a clear and stable framework for group work, (b) methods or basic attitudes held by the trainers that are significant in terms of building up a trusting relationship between leader and client (this includes a basic approach that is humanistic and client-centred and that could be identified among the trainers by means of the basic variables described by Carl Rogers) and c) methods that serve to support and guide social learning within the group. These widely varying methods that are brought together in the last category have the primary objective of creating a productive learning atmosphere that is characterised by mutual trust, enabling group work to run as smoothly as possible, with minimum disruption. Almost all the objectives and methods described in the presentation of results can be found in the comparative overview table in Appendix 1.

Following the presentation of results (first section of the evaluation), the trainers' behaviour change knowledge was formulated and explicated using three multiply identifiable means-objective relationships (MZR). These were discussed and checked for plausibility (second section of the evaluation). The hypothesis that the humanistic basic approach described above leads to the development of a trusting relationship and that, in combination with explorative work, it can bring about the development and change processes that are necessary for legal and social probation, was discussed as MZR 2 in chapter 5.2. Here, the opportunity for social and legal probation could be accounted for to a significant degree by the development of a more coherent self, as a consequence of which the client's symptoms are reduced and thus his delinquent behaviour decreases. On the one hand, the development of self-coherence was traced back to therapeutically significant self-object transferences (as can be cultivated in an empathetic and appreciative environment). On the other hand, this development was accounted for by explorative work that centres on the individual, during which the client's field of perception is broadened and his experiences are correctly symbolised, so that as a consequence his self-structure is fundamentally reorganised and develops a greater degree of inner congruence. Furthermore, it could be demonstrated that the self-actualisation and individuation that is associated with the explorative work enables the client to free themselves from repressive norms and totalitarian structures that call for delinquent behaviour. Good chances of legal probation were also observed in those cases where delinquency (as a response to so-

cial rejection and neglect) is a way of expressing a desperate wish for attention, and where positive regard and empathetic understanding (as well as any form of attention that is pervaded by these attitudes) have a stabilising effect on the client, representing sufficient compensation for the deprivations he has suffered.

The further supposition that the development and maintenance of a stable framework not only creates the basis for a sustainable working alliance, but that it also induces a belated development of the ego which results in more appropriate and mature social behaviour, could be identified as an additional multiply identifiable means–objective relationship and could be confirmed in the discussion that followed (ch. 5.1). Thus in terms of promoting development, the significance of a stable framework, which is especially pronounced in work with clients who have suffered disturbances early on in life, consists in the formation of secure ego boundaries and the accompanying differentiation in self and environment, in the development of object constancy and the ability to form symbols more generally, in the limiting and gradual overcoming of object use and, last but not least, in the creation of a coherent self through the integration of aspects that have been blocked. The latter because drives become experienceable within the framework and, because of its indestructibility, they can be experienced as non-destructive (“object mother” function) or because these are divested of their archaic intensity and they take on a modified form that the client is able to accept (containment function). In terms of its function, the framework could essentially be described as (1) an important component of a retaining, protecting environment that helps to overcome threatening self-states and makes possible a basal sense of continuity, (2) a guarantor for the transitional space that the client needs in order to open himself up to the outside world and its demands and finally (3) a triangular instance that lays the foundations for an ex-centric positionality, triangular relationship experiences and the development of realistic self and object representations. Thus the opportunity for social probation was essentially accounted for by the growing ability to form more mature object relationships.

The third means–objective relationship, the plausibility of which was examined and confirmed to a large extent in chapter 5.3, consists in the supposition that the pedagogical work in the STK must also demonstrate confrontational elements if it is to develop insight and problem awareness in its clients and to effect a change in their attitudes. To this end, the effects produced by the confrontational conversation technique of Mr E were analysed, as well as the effects produced by other confrontational methods of working (such as the hot seat method). The principle demonstrated here was that when the client can successfully be made to experience feelings of consternation and dismay, there is a good chance that he will turn away from delinquent attitudes. This is because (1) the client is then obliged to give an account of the precise details of the offence and also to assume the perspective of the victim, and is thus able to comprehend the full extent of his delinquent activity or (2) through the confrontation with his own biographical experiences of being a victim, the client recognises the humiliation and forcible subjugation of other people as being connected with an individual’s own valorisation and need to satisfy claims to power, or (3) because the client is divested of the basis for those self-serving declarations with which he seeks to justify his acts and to stave off possible feelings of shame or guilt. In this process, the corresponding rationalisations are unmasked or confrontationally dismantled by the leader or by the group. Thus the resounding impact of the “hot seat” method can be explained by the concerted effort made by the group to grill the delinquent protagonist, and the concentrated normative power that emerges from a collective

moral judgement of the offences. Additionally, from the perspective of dissonance theory, there is much to suggest that when clients slip into the role of the antagonist and, as a consequence, express attitudes that conform to societal norms and are thus contrary to their own, these clients gradually come to take on the new set of values that they are representing. Furthermore, it was observed that a provocative (and sometimes very pointed) presentation of the client's dark side, as is offered up by Mr E, can lead the client to make a striking counter-move, during the course of which he concentrates on the constructive aspects of himself, opening himself up and signalling himself as ready for change. It was possible to explain this process using the behaviour change suppositions from Farrelly's provocative therapy.

An effort was made to found the discussion of results on a basis that is comprehensible for all readers. To this end, particular emphasis was placed on providing the precise theoretical foundations of the various psychological paradigms which formed the backdrops for the discussions of the respective means-objective relationships. This occurred with respect to the MZR I for various psychoanalytical positions, in reference to the MZR II for humanistic psychology after Rogers, and in the case of the MZR III for confrontational therapy after Corsini, for provocative therapy after Farrelly and for confrontational pedagogy in the context of the AAT courses developed by Weidner. In addition to these, the behaviour change suppositions were discussed against the backdrop of an early disturbance problematic that is presumed to affect many clients, since delinquency and problem behaviour are generally to be traced back to a serious development deficit of the subject's self and ego structure. Frequently, they can be adjudged to be specific symptoms of borderline disorder.

# **Curriculum Vitae**

Der Lebenslauf ist in der Online-Version  
aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten



# **Curriculum Vitae**

Der Lebenslauf ist in der Online-Version  
aus Gründen des Datenschutzes nicht enthalten

### **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Alexander Lohre      Berlin, 18.04.2010