

**Fachhochschule Dortmund**  
**FB Angewandte Sozialwissenschaften**  
**Wintersemester 2006/ 2007**

**Diplomarbeit**  
**Aggression und Gewalt bei Jungen -**  
**Interventionsmöglichkeiten der**  
**Stationären Erziehungshilfe**



©1994 BIOHAZARD „TALES FROM THE HARD SIDE“

**1. Referent: Prof. Dr. Richard Günder**  
**2. Referent: Prof. Dr. Eckart Reidegeld**

**vorgelegt von:**  
**Florian Hebebrand**  
**Westerbleichstraße 36**  
**44147 Dortmund**

**florian@hebebrand.com**

# Inhalt

<b>1. Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>Teil I: Aggression und Gewalt bei Jungen</b>	
<b>2. Begriffsbestimmungen.....</b>	<b>3</b>
2.2. Aggressivität .....	3
2.3. Gewalt.....	4
2.4. Strukturelle Gewalt .....	4
2.5. Klassifikation nach ICD 10 bzw. DSM-IV.....	4
2.6. Formen der Aggression und Gewalt .....	5
2.7. Resümee.....	6
2.8. Jungen .....	6
<b>3. Häufigkeit aggressiven und gewalttätigen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen .....</b>	<b>7</b>
3.1. Medien .....	7
3.2. Polizeiliche Kriminalstatistik.....	7
3.3. Kritik an der PKS.....	8
3.4. Selbstberichtete Kriminalität ( <i>Crime Surveys</i> ) .....	9
3.5. Klinische Studien.....	10
3.6. Resümee.....	10
<b>4. Theorien zur Entstehung von Gewalt .....</b>	<b>11</b>
4.1. Triebtheorien.....	11
4.1.1. Psychoanalytische Triebtheorie .....	11
4.1.2. Ethologische Instinkttheorie .....	11
4.2. Frustrations-Aggressions-Theorie .....	12
4.3. Lerntheorien.....	12
4.3.1. Lernen am Erfolg.....	12
4.3.2. Lernen am Modell.....	13
4.4. Theorie der sozialen Informationsverarbeitung.....	13
4.5. Bewertungen der Theorien.....	14
<b>5. Weitere Faktoren zur Entstehung und Manifestation aggressiven Verhaltens .....</b>	<b>16</b>
5.1. Biologische Faktoren .....	16
5.2. Familie .....	16
5.3. Peer-Group.....	17
5.4. Medien .....	17
5.5. Resümee.....	18
<b>6. Aggression und Gewalt bei Jungen .....</b>	<b>19</b>
6.1. Kindheit .....	19
6.2. Jugend .....	20
6.3. Männlichkeit .....	21

6.4.	Hegemoniale Männlichkeit.....	22
6.5.	Formen der Aggression und Gewalt bei Jungen.....	23
6.5.1.	Gewalt gegen andere.....	23
6.5.2.	Autoaggression .....	24
6.6.	Resümee.....	24

## **Teil II: Interventionsmöglichkeiten der Stationären Erziehungshilfe**

<b>7.</b>	<b>Überleitung zum Thema.....</b>	<b>26</b>
7.1.	Die Stationäre Erziehungshilfe .....	26
7.2.	Gewalt in Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe .....	27
7.3.	Ursachen zur Gewalt in Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe ..	28
7.3.1.	Schule.....	28
7.3.2.	Eltern.....	29
7.3.3.	Drogen .....	29
7.3.4.	Ablösephase .....	30
7.4.	Hintergrund der Jugendlichen im Heim.....	30
7.4.1.	Vorgeschichte der Jugendlichen/ Grund der Unterbringung .....	30
7.4.2.	Verhaltensstörungen und aggressives Verhalten von Jungen in der Heimerziehung .....	31
<b>8.</b>	<b>Strukturelle Bedingungen .....</b>	<b>33</b>
8.1.	Strukturelle Gewalt im Heim.....	33
8.2.	Machtprozesse in der Heimerziehung.....	34
8.3.	Kritik von <i>Schwabe</i> .....	36
8.4.	Partizipation .....	37
8.4.1.	Partizipation im Heim.....	37
8.4.2.	Die Befähigung zur Partizipation .....	38
8.4.3.	Gruppenbesprechungen .....	39
8.4.4.	Aushandeln von Regeln .....	40
8.4.5.	Weiterreichende Partizipation.....	40
8.4.6.	Resümee.....	41
<b>9.</b>	<b>(Nach)Sozialisation im Heim.....</b>	<b>42</b>
9.1.	Erziehung .....	43
9.2.	Struktur und Geborgenheit in der Gruppe .....	44
9.3.	Grenzziehung/ Gegenwirkung/ Strafen .....	46
<b>10.</b>	<b>Beziehungsarbeit.....</b>	<b>51</b>
10.1.	Beziehungsarbeit: Begründung und Schwierigkeiten.....	51
10.2.	Aufgaben des Pädagogen.....	52
10.3.	Der Pädagoge als ganze Person .....	52
10.4.	Vertrauen .....	53
10.5.	Probleme der Beziehung.....	54
10.6.	Vorraussetzung für eine gelingen Beziehungsarbeit .....	55

10.7.	Gewaltprävention auf personaler Ebene .....	56
10.8.	Das Verhältnis zueinander .....	56
10.9.	Resümee .....	57
<b>11.</b>	<b>Methoden der Intervention bei gewalttätigem Verhalten von Jungen .....</b>	<b>58</b>
11.1.	Therapie und Pädagogik .....	58
11.2.	Überweisung an die Psychiatrie.....	60
11.3.	Beratung.....	60
11.4.	Jungenarbeit .....	61
11.4.1.	Grundlage/Begründung.....	61
11.4.2.	Probleme der Jungen.....	62
11.4.3.	Der Jungenarbeiter .....	62
11.4.4.	Grundbedingungen.....	63
11.4.5.	Trennung oder Miteinander .....	63
11.4.6.	Probleme der Motivation .....	64
11.4.7.	Inhalte und Ziele .....	64
11.4.8.	Körper .....	66
11.4.9.	Institutionelle Bedingungen .....	67
11.5.	Konfrontative Pädagogik .....	68
11.5.1.	Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training .....	69
11.5.2.	Anti-Gewalt-Gremium.....	71
11.6.	Intervention bei alltäglichen Gewaltvorfällen .....	72
11.7.	Deeskalation in Gruppenkontexten.....	73
11.8.	Die Unterstützung des Pädagoge nach erfahrener Gewalt.....	74
<b>12.</b>	<b>Qualitätsmanagement und Gewalt.....</b>	<b>76</b>
12.1.	Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen .....	76
12.2.	Qualitätsentsmanagement .....	77
<b>13.</b>	<b>Fazit und Ausblick .....</b>	<b>78</b>
	<b>Literatur .....</b>	<b>84</b>

*Hit me dad, hit me again, hit me with all your might  
I can take it, hit me hard, and I won't put up a fight  
12 years of your abuse has turned me into a killing machine  
I beat my wife, I beat my kids, I'm teaching them what they need*

*Teach me to kill, teach me with every beating I receive  
Teach me to kill, teach me with everything that you believe  
Teach me to kill, teach me with every beating I receive  
Teach me violence, and I'll show it to all I see*

*Tried to put my past behind me but it always comes back again  
I know the reason but I can't do anything  
How can I love when I wasn't shown how to feel  
I learned my lesson well, I was taught to kill*

*Teach me to kill, teach me with every beating I receive  
Teach me to kill, teach me with everything that you believe  
Teach me to kill, teach me with every beating I receive  
Teach me violence, and I'll show it to all I see*

*These visions paralyze me  
You kneeling beside me  
I open up my eyes I see you there*

*I'm looking straight ahead  
There, my kids are dead  
This isn't just a dream this is real*

*Put me on my knees  
Made me beg and plead  
But I came back and took your life*

*Left all hurt inside  
There's no place to hide  
Shove my hands into the flames*

*Hit me dad, hit me again, hit me with all your might  
I can take it, hit me hard, and I won't put up a fight  
12 years of your abuse has turned me into a killing machine  
I beat my wife, I beat my kids, I'm teaching them what they need*

*Teach me to kill, teach me with every beating I receive  
Teach me to kill, teach me with everything that you believe  
Teach me to kill, teach me with every beating I receive  
Teach me violence, and I'll show it to all I see*

© 1995 SLAPSHOT „Teach Me To Kill“  
Lyrics by Jack Kelly

### 1. Einleitung

*Aggression* und *Gewalt* von Kindern und Jugendlichen sind ständige Themen in den Medien, in der Politik und besonders auch in der Pädagogik. In den letzten Jahrzehnten sind unzählige Veröffentlichungen zu dieser Thematik erschienen mit teils sehr kontroversen Ansichten darüber, wie Aggressionen und Gewalt entstehen, welche Rolle die Erziehung, die Medien oder der Einfluss der Gesellschaft auf diese Problematik haben und vor allem auch, wie Gewalt auf verschiedenen Ebenen bekämpft oder zumindest vermindert werden kann.

Immer wieder ist auch zu hören und zu lesen, die Gewalt unter Jugendlichen würde zunehmen und erschreckende Formen annehmen. Ist dies wirklich so oder eine Auswirkung unserer eigenen „Gewaltgeilheit“, die von den (Massen)medien bedient wird? Werden Kinder wirklich immer öfter Opfer von sexueller Gewalt oder nehmen wir dies inzwischen einfach sensibler wahr? Gibt es wirklich (phasenweise) einen Anstieg rassistisch motivierter Gewalt oder werden durch geschickte strategische Meinungsmache politische Interessen verfolgt?

Diese Fragen lassen sich wohl kaum befriedigend beantworten und dies soll auch nicht Aufgabe der vorliegenden Arbeit sein. Was dann?

Titel der Arbeit ist „Aggression und Gewalt bei Jungen – Interventionsmöglichkeiten der Stationären Erziehungshilfe“. Nachdem die für diese Arbeit gültigen Definitionen der Schlüsselbegriffe „Aggression“ und „Gewalt“ geklärt sind, soll kurz auf die Häufigkeitsentwicklung von Gewalt und die gängigen Theorien zur Entstehung von Aggression eingegangen werden.

Wie bereits bei den Aggressionstheorien deutlich wird, ist es nicht eindeutig nachvollziehbar, durch welche Faktoren Aggression bei einzelnen Personen begünstigt wird, bzw. welchen Stellenwert individuelle Lebensbedingungen für die Entwicklung von Gewalt haben. Dennoch werden im folgenden Kapitel die Auswirkungen der elterlichen Erziehung, der Einfluss der Medien sowie die komplizierte Suche nach der männlichen Identität thematisiert. Das Thema Männlichkeit wird dazu auf gewaltfördernde Aspekte hin betrachtet und danach differenziert, welche Gewaltformen - erfahrungsgemäß und wissenschaftlichen Studien zufolge - besonders häufig bei männlichen Kindern und Jugendlichen zum Ausdruck kommen.

Während besonders über das Thema „Gewalt an Schulen“ zahllose Literatur veröffentlicht wurde, ist über Gewalt und Aggression in der Stationären Erziehungshilfe bisher wenig berichtet worden. Ein Lehrforschungsprojekt der Fachhochschule Dortmund (Günder/Reidegeld 2006) zu diesem Thema erreichte bei einer schriftlichen Erhebung die ungewöhnlich hohe Rücklaufquote von 47%. Dies macht deutlich, dass das Thema *Gewalt* auch in diesem Bereich eine hohe Brisanz besitzt.

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit sollen auf der Grundlage des ersten Teils Möglichkeiten und Grenzen zur Intervention bei Aggression und Gewalt in der Stationären Erziehungshilfe dargestellt werden. Zum einen soll auf strukturelle Gegebenheiten eingegangen werden. Diese führen häufig zu Frustrationen, da in den Heimen ein ungleiches Machtpotential zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden herrscht. Möglichkeiten der Partizipation sollen dabei betrachtet werden. Des weiteren werden personale Aspekte, wie die Beziehung zwischen Pädagogen und Jugendlichen dargestellt und Möglichkeiten der Verhaltenssteuerung durch Grenzsetzung und Strafen betrachtet.

Ein anderes Kapitel wird sich mit der Möglichkeit gezielter Jungenarbeit befassen. In diesem Zusammenhang müssen auch die Voraussetzungen der betroffenen Pädagogen geprüft werden, wieweit sie geeignet sind, männliche Jugendliche auf ihrem Weg zur männlichen Identität und in einem konstruktiven Umgang mit ihren Aggressionen zu begleiten.

Kurz angerissen werden ebenso das Thema der „konfrontativen Pädagogik“ und die Einsatzmöglichkeiten des Anti-Aggressivitäts- bzw. Coolness-Trainings in den Heimen.

Handlungsmöglichkeiten bei konkreten Gewalteskalationen im Alltag sollen im nächsten Kapitel beschrieben werden. Abschließend werden Forderungen und Bedingungen der Arbeit im Heim und zum Umgang mit Aggression und Gewalt auch unter dem Blickwinkel von Qualitätsmanagement betrachtet.

Diese Arbeit ist kein Masterplan zur Löschung aggressiver Verhaltensweisen bei männlichen Kindern und Jugendlichen. Sie soll jedoch anregen, dieser Thematik im Bereich der Stationären Erziehungshilfe offensiv zu begegnen.

## Teil I: Aggression und Gewalt bei Jungen

### 2. Begriffsbestimmungen

Die Begriffe *Aggression* und *Gewalt* werden in der Literatur teilweise gleichgesetzt, was Kritiker auch als „irreführende Synonymität“ (Hanke 1998, 63) bezeichnen. *Aggression* wird besonders in der Psychologie und Verhaltensforschung verwendet, wobei es um die Aufklärung der Ursachen geht, während in der Pädagogik und der Politik eher von *Gewalt* geredet wird und Interventionsmaßnahmen im Fordergrund stehen (Micus 2002, 20).

#### 2.1. Aggression

(lat. *aggredior*: heranschreiten; sich wenden an; angreifen; unternehmen, beginnen)

Es liegen zahlreiche, teilweise sehr differente Definitionen zum Begriff *Aggression* vor. Eine einheitliche Definition ist somit nahezu unmöglich. „Vielmehr legt der Kontext, in dem der Begriff gebraucht wird, die Bedeutung des Begriffes fest. (...) Wissenschaftliche Definitionen sollen nach gängiger wissenschaftlicher Lehrmeinung wertfrei und natürlich rein beschreibend sein“ (Borg-Laufs 1997, 15f).

Im alltäglichen Sprachgebrauch ist *Aggression* zumeist negativ besetzt. Bezogen auf die lateinische, ursprüngliche Bedeutung, können als aggressiv jedoch auch positive Verhaltensweisen betrachtet werden, wenn eine Person ein selbstsicheres, durchsetzungsfähiges oder tatkräftiges Auftreten zeigt (Hillenbrand 2006, 175).

Die Gemeinsamkeit positiver, konstruktiver und negativer, destruktiver *Aggressionen* liegt darin, dass sie Konfrontationen bewirken (Breakwell 1998, 19). Jost (1996) bemängelt, dass eine derart weit gefasste Definition, die *Aggression* etwa mit Aktivität gleichsetzt, den Begriff letztlich unbrauchbar macht (32).

Sinnvoller für diese Arbeit erscheinen Definitionen, die eine Schädigungsabsicht beinhalten. So definiert Kleitner (2002) in Bezug auf eine frühere Arbeit: „Mit ‚Aggression‘ (...) ist das aktuelle Verhalten, das in absichtlicher und selbstverantwortlicher Weise reflektiert oder nicht-reflektiert auf die Schädigung/Verletzung einer anderen Person, das Selbst (Autoaggression) oder die Zerstörung einer Sache/eines Gegenstandes (Vandalismus) zielt“ (3).

#### 2.2. Aggressivität

*Aggressivität* wird als Verhaltensdisposition, also als eine internalisierte Neigung zu aggressivem Verhalten betrachtet (Micus 2002, 19). „Auch Aggressionen sind aggressive Handlungen. Im Gegensatz zur Aggressivität handelt es sich bei Aggressionen allerdings nicht um ein *gewohnheitsmäßiges* Verhaltensmuster“ (ebd. 19).



### 2.3. Gewalt

Die Unterscheidung zwischen *Aggression* und *Gewalt* wird in der Literatur nicht eindeutig beschrieben. So wird *Gewalt* als Oberbegriff aller aggressiven Handlungen verwendet (z.B. Schäfer/ Frey 1999, 205), während an anderer Stelle *Gewalt* als eine Unterkategorie von *Aggressivität* bzw. *Aggression* gilt (z.B. Böttger 1998, 19ff).

„Aggression ist rein individuumbezogen, ist eine intrapsychische Kategorie. Gewalt hingegen geschieht in Interaktion, zwischen Menschen; Machtmittel sind dabei ungleich verteilt. Gewalt entwickelt sich in einem Prozeß. Sie ist keine Eigenschaft“ (Freund 1996, 331f).

Zu unterscheiden ist zwischen direkter – oder auch *personaler* – *Gewalt* und indirekter – so genannter *struktureller* – *Gewalt*. Für diese Arbeit ist in erster Linie die *personale Gewalt* von Bedeutung, da diese von den Kindern und Jugendlichen, von denen hier die Rede ist, ausgehen kann. Kinder und Jugendliche im Heim sind häufig Opfer *struktureller Gewalt*. „Wir definieren Gewalt als ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die individuellen Grenzen einer Person zu überschreiten“ (Korn/ Mücke 2006, 15).

### 2.4. Strukturelle Gewalt

Die gängigste Definition für *strukturelle Gewalt* ist die von Galtung (1975): „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (9). Diese sehr weit gefasste Definition von *Gewalt* wird erst im zweiten Teil dieser Arbeit eine Rolle spielen.

Bei *struktureller Gewalt* spielt ein Ungleichgewicht an Macht eine Rolle. „Gewalt ist die Manifestation von Macht und/ oder Herrschaft, mit der Folge und/ oder dem Ziel der Schädigung von einzelnen oder Gruppen von Menschen“ (Schorb/ Theunert 1984, 30). Im Gegensatz zur *personalen Gewalt* gibt es bei der *strukturellen Gewalt* keinen individuellen Akteur. Er ist entweder nicht personifizierbar oder austauschbar. Zwischen *struktureller* und *personaler Gewalt* gibt es einen Zusammenhang: „Direkte körperliche Gewalt ergibt sich häufig als letzte Stufe eines aggressiven Interaktionsprozesses, in dem Aspekte psychischer und struktureller Gewalt als treibende Momente fungieren“ (Schad 1996, 17).

### 2.5. Klassifikation nach ICD 10 bzw. DSM-IV

In der klinischen Psychologie nach ICD 10 (Internationale Klassifikation psychischer Störung) und nach DSM-IV (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen) gibt es kein Störungsbild, das aggressives Verhalten oder Gewalttätigkeit als Krankheitsbild operationalisiert. Aggressives Verhalten taucht im ICD 10 unter den Rubriken „Störung des Sozialverhaltens“ (F91) oder „kombinierte Störungen des

Sozialverhaltens und der Emotionen“ (F92) auf. Für die Diagnose dieser Störungen müssen verschiedene Symptome in einem bestimmten Maße über eine bestimmte Zeit vorhanden sein. Zudem müssen die „Problemverhaltensweisen (...) häufiger auftreten als typischerweise bei Kindern in einem vergleichbaren Alter“ (Petermann/Petermann 2000, 39). Da „die Grenze zwischen normalen und anormalen problematischen Verhaltensweisen immer eine gewisse Willkürlichkeit und Ungenauigkeit aufweisen wird“ (Essau/ Conradt 2004, 26), soll auf die einzelnen Kriterien zur Diagnose hier nicht weiter eingegangen werden. Jedoch beziehen sich viele Studien zur Häufigkeit von aggressiven Verhalten auf diese standardisierten Beschreibungen.

## 2.6. Formen der Aggression und Gewalt

*Aggressionen* können sich in verschiedenen Erscheinungsformen äußern. So unterscheiden *Petermann* und *Petermann* (2000, 11):

**Instrumentelle Aggression:** Mit dem Ziel, indirekt etwas Bestimmtes zu erreichen  
vs. **feindselige Aggression:** mit dem Ziel, einer Person direkt Schaden zuzufügen

**Offene Aggression:** Feindselig und trotzig, eher impulsiv und unkontrolliert  
vs. **versteckte Aggression:** versteckt, instrumentell und eher kontrolliert

**Reaktive Aggression:** als Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation  
vs. **aktive Aggression:** zielgerichtet ausgeführt, um etwas Bestimmtes zu erreichen

**Körperliche Aggression:** in offener direkter Konfrontation mit dem Opfer  
vs. **indirekte Aggression:** die sozialen Beziehungen einer Person betreffend und manipulierend

**Affektive Aggression:** unkontrolliert, ungeplant und impulsiv  
vs. **„räuberische“ Aggression:** kontrolliert, zielorientiert, geplant und versteckt

Formen der *personalen Gewalt* unterscheidet *Song* (2001, 37ff) in:

- körperliche Gewalt: „Offene und physische Gewalt“
- psychische Gewalt: berührungslose Gewalt, Druck, emotionale Ablehnung, Abwertung. „Der psychische Effekt ist Angst“ (39)
- verbale Gewalt: löst negative Emotionen aus
- indirekte Gewalt: Sachbeschädigung (Dinge, die anderen wichtig sind), „böswilliger Klatsch“

## 2.7. Resümee

„Was verstehen wir unter Aggression und Gewalt? Wir beschränken uns in der Definition auf Aggression zwischen Menschen und definieren sie als körperliches oder verbales Handeln, das mit der Absicht ausgeführt wird, zu verletzen oder zu zerstören. Gewalt ist Aggression in ihrer extremen und sozial nicht akzeptablen Form. Während der Begriff der Aggression direkt auf ein Verhalten abzielt, bezieht sich Aggressivität auf eine Disposition oder Persönlichkeitseigenschaft“ (Zimbardo/Gerrig 1996, 334). Zu ergänzen ist hier Vandalismus/Sachbeschädigung (Gewalt gegen Dinge).

„Aggressionen sind Bestandteil unserer Gefühlswelt. Gewalt, als eine destruktive Form, Aggressionen auszuleben, ist hingegen ein erlerntes Verhalten, das es ermöglicht, die Aggressionen in eine Handlung umzusetzen“ (Korn/ Mücke 2006, 17).

Im weiteren Verlauf werden die Begriffe *Aggression* und *Gewalt* weitgehend synonym verwendet, wobei *Aggression* als immer vorhanden angesehen wird und es nur um den konstruktiven Umgang mit dieser geht, während *Gewalt* zu verhindern gilt.

## 2.8. Jungen

Diese Arbeit befasst sich mit Aggression und Gewalt von *Jungen*. *Jungen* sind männliche Kinder und Jugendliche. Auf eine genaue Altersbegrenzung als Geltungsbereich soll an dieser Stelle verzichtet werden. Während die Wurzeln und Ursprünge aggressiven Verhaltens in der Kindheit zu finden sind, beziehen sich die Interventionen im zweiten Teil dieser Arbeit hauptsächlich auf Jugendliche. Als grobe Altersorientierung sollen hier etwa 12- bis 18jährige *Jungen* genannt sein, da diese teilweise körperlich schon so weit entwickelt sind, dass sie auch für die Erwachsenen eine Gefahr darstellen können.

Die Lebensphase Jugend wird mit der Geschlechtsreife angesetzt. „Die `Pubertät´ mit der weitreichenden hormonellen, physiologischen, psychischen und mentalen Umorganisation von Körper und Persönlichkeit kennzeichnet das Ende der Kindheit und den Eintritt in gesellschaftliche Verantwortungsbereiche“ (Hurrelmann, u.a. 2002, 31). Da die Geschlechtsreife immer früher einsetzt, wird somit die Lebensphase der Kindheit immer kürzer. Für die Mehrzahl der *Jungen* beginnt die Lebensphase Jugend bereits mit 12,5 Jahren (ebd.).

### 3. Häufigkeit aggressiven und gewalttätigen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen

„Die Jugendkriminalität ist in den letzten Jahren zu einem hochrangigen gesellschaftspolitischen Thema geworden. (...) Beklagt wird vor allem eine erhöhte Aggressivität. (...) Unklar bleibt allerdings häufig, ob über gesicherte Fakten oder über Vermutungen diskutiert wird, die nur in einem lockeren Verhältnis zur Realität stehen“ (Ahrbeck 2004, 58). Die Medien vermitteln temporär einen enormen Anstieg der Jugendgewalt ohne jedoch auf eine objektive empirische Häufigkeitsentwicklung einzugehen. Um die Häufigkeit aggressiven und gewalttätigen Verhaltens von Jugendlichen zu messen, bieten sich verschiedene Möglichkeiten. Zu beachten ist jedoch, dass alle Methoden zur Erfassung dieses Phänomens Schwächen haben und kein genaues Bild liefern können.

Häufig wird einfach ein Blick auf die *Polizeiliche Kriminalstatistik* (PKS) geworfen. Diese erfasst jedoch nur ermittelte Tatverdächtige und das so genannte Hellfeld. Eine andere Möglichkeit sind *crime surveys*. Dabei werden Personen über ihr kriminelles Verhalten befragt, was die Ehrlichkeit der Angaben voraussetzt. Auch klinische Studien liefern nur ein unzureichendes Bild, da sie von standardisierten Definitionen von Verhaltensstörungen ausgehen. Dennoch sollen einige Daten und Zahlen genannt werden.

#### 3.1. Medien

„Medien haben generell ein Skandalisierungsinteresse. Die Gewaltthematik, besonders gezielt auf die jungen Bevölkerungsschichten, bietet sich hier geradezu an. Ruhiges, bedachtes, langfristig angelegtes und differenziertes Umgehen mit dem Thema ist dabei wenig sensationsfähig“ (Kilb 2003, 38). Die Medien tragen zwar viel zur vorherrschenden Meinung über Gewalt bei, als repräsentative Quellen können sie jedoch nicht angesehen werden.

#### 3.2. Polizeiliche Kriminalstatistik

2005 wurden 10,9% weniger Kinder (bis unter 14 Jahren) als Tatverdächtige ermittelt als im Vorjahr. Insgesamt lässt sich von 1993 bis 1999 ein Anstieg der Tatverdächtigen unter 14-jährigen feststellen, der seitdem jedoch wieder rückläufig ist. Der Anteil der männlichen Kinder wird hierbei mit 67,2% beziffert.

Im Bereich der Körperverletzung gibt es in dieser Altersklasse einen Rückgang um 6,5% zum Vorjahr bei den deutschen Kindern und es ist ein Rückgang der Sachbeschädigung um 11,9% festzustellen. Während bei den nicht-deutschen Kindern ein leichter Anstieg bei der Häufigkeit der Körperverletzung um 0,5% zu verzeichnen ist. Auch bei den nicht-deutschen Kindern sank die Zahl der Gewalt gegen Dinge um 4,7% (BMI 2006, 13ff).

Analog zu den Kindern gab es bei den tatverdächtigen Jugendlichen (14-18 Jahre) einen Anstieg in den Jahren von 1993 bis 1999. Auch hier sind die Zahlen seitdem wieder rückläufig. Im Vergleich zum Vorjahr (2004) gibt es insgesamt eine Abnahme der tatverdächtigen um 4,3%. Der Anteil der Jungen beträgt dabei 73,3%. Für Körperverletzung gibt es im Vergleich zum Jahr 2004 einen Anstieg um 2,3% bei den deutschen und 3,3% bei den nicht-deutschen Jugendlichen zu ermitteln. Die Sachbeschädigung als Gewalt gegen Dinge ging bei den deutschen Jugendlichen um 2,4% zurück, während sie bei den nicht-deutschen Jugendlichen um 5,4 % gestiegen ist (ebd. 16ff).

### 3.3. Kritik an der PKS

Die Problematik an der PKS besteht unter anderem darin, dass sie nur die von den Behörden erfassten Fälle aufführt. Es besteht jedoch ein großes Grau- und Dunkelfeld. Während das Graufeld und Hellfeld noch durch *crime surveys* (Bevölkerungsbefragungen) untersucht wird, bleiben über das Dunkelfeld nur Spekulationen anzustellen. Auch durch sich änderndes Anzeigeverhalten der Bevölkerung oder verändernde Intensität der polizeilichen Kontrollen und Ermittlungen ergeben sich große Veränderungen in der Statistik des Hellfeldes. „Die Größe des Hell- bzw. Dunkelfeldes ist demnach von mehreren Variablen abhängig, sie ist politisch, publizistisch und polizeilich beeinflussbar – und somit auch manipulierbar“ (Frevel 1999, 75).

Ein weiteres Problem liegt in der Gleichgewichtung verschiedener Straftaten. So werden kleinere Delikte von Jugendlichen mit schwerwiegenden Delikten Erwachsener gleichgesetzt, wodurch ein hoher Anteil von Jugendkriminalität entsteht, der von der Qualität her jedoch eher gering ist. Zudem sind Jugendliche durch andere Umstände eher gefährdet, bei Straftaten erwischt und überführt zu werden: Sie sind den Verhörtechniken der Polizei häufig nicht gewachsen und sie verzichten öfter auf einen Wahlanwalt. Prinzipiell werden Heranwachsende wohl auch stärker wahrgenommen und kontrolliert. „Damit soll jedoch keineswegs in Zweifel gezogen werden, dass Jugendliche und Heranwachsende sich häufiger kriminell verhalten und/oder in gewalttätige Auseinandersetzungen verwickelt sind als erwachsene Personen. Die höhere Gewalt- und Kriminalitätsbelastung in dieser Altersphase erweist sich jedoch als ein auf diesen Entwicklungsabschnitt zeitlich befristetes, passageres Phänomen. Jugendliche und Heranwachsende, die verstärkt zu Gewalthandlungen neigen, legen dieses präferierte Verhaltensmuster mit zunehmendem Alter ab“ (Mansel/ Raithel 2003, 14f).

Auch Müller (S., 2001) betont, dass es entwicklungspsychologisch normal sei, dass Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens delinquieren (138).

Letztendlich gibt die PKS auch nur die Tatverdächtigen wieder – ob diese wirklich eine Tat begangen haben, ist dabei nicht klar (Frevel 1999, 73ff). Zu beachten ist ebenso, dass die Gewalttaten nicht von *der* Jugend begangen werden sondern es sich bei den Tätern häufig um Intensivtäter handelt. „Ein Massenphänomen sind diese Wiederholungstäter also nicht, aber sie machen massenhaft Ärger. Ca. 9% dieser delinquenten Jugendlichen sind für die Hälfte aller Straftaten verantwortlich“ (Weidner/ Gall 2003, 24).

### 3.4. Selbstberichtete Kriminalität (*Crime Surveys*)

Bei einem Vergleich der offiziellen Polizeilichen Kriminalstatistik und den selbstberichteten Angaben zur Delinquenz bei Jugendlichen lässt sich sagen, „dass nur etwa jeder/jede zehnte Jugendliche, der/die angibt, eine unter Strafe gestellte Handlung ausgeführt zu haben, auch von der Polizei als Tatverdächtige(r) registriert wird“ (Mansel/ Raithel 2003, 8).

In einer Untersuchung in NRW haben *Mansel* und *Hurrelmann* 1998 eine Steigerung bei der Gewalt durch Angaben von Jugendlichen festgestellt. Im Bereich der Sachbeschädigung gaben 1988 11,7% der Jugendlichen an, „Sachen von anderen absichtlich zerstört oder beschädigt“ zu haben, während es 1996 bereits 19,3% waren. Diese Angaben beziehen sich auf Einmaltäter. Bei den Mehrfachtätern gibt es einen Anstieg von 1,6% (1988) auf 2,7% (1996). Für die Körperverletzung („Jemanden absichtlich geschlagen oder verprügelt“) gaben 1988 28,1% an, dies getan zu haben, 1996 waren es bereits 32% bei den Einfachtätern. Bei den Mehrfachtätern gab es einen Anstieg von 4,8% (1988) zu 6,1% (1996). Auch bei den anderen abgefragten Taten (Bedrohung und Raub) war ein Anstieg zu verzeichnen (Mansel 2001, 29).

Diesen Ergebnissen, die eine Zunahme der Gewalt und Delinquenz bestätigen, steht eine andere Befragung gegenüber, die von einem Rückgang der Kriminalität berichtet: Nach *Brettfeld* und *Wetzels* (2003) gaben 2000 14,8% der befragten Jugendlichen an, in den letzten 12 Monaten eine Körperverletzung begangen zu haben (22,9% der befragten Jungen und 7,4% der Mädchen). Interessant daran ist, dass es 1998 bei demselben Delikt noch 18,4% der Jugendlichen waren, die eine Körperverletzung in den letzten 12 Monaten begangen haben. Somit ist hier eine recht deutliche Abnahme sichtbar. Auch bei den anderen Gewaltverbrechen (Raub, Erpressung, Bedrohung und auch beim Vandalismus) ist ein teils deutlicher Rückgang zu berichten (100f). Diese Rückgänge wurden ebenso in unabhängig voneinander durchgeführten Befragungen in verschiedenen Städten festgestellt (ebd.).

Die zwischen 1990 und 2000 aufgeführten Daten über das Hellfeld (PKS) und das Dunkelfeld (Selbstberichtete Taten/ *Crime Surveys*) widersprechen sich somit (ebd. 111).

Häufig wird behauptet: „Die Täter werden jünger. Es zeichnet sich eine leichte Tendenz ab, dass Jugendliche früher in eine delinquente Karriere einsteigen“ (Mansel/Raithel 2003, 20). Dies ist dadurch zu erklären, dass die Lebensphase Jugend - und somit auch die altersspezifischen Verhaltensweisen - früher einsetzt (→ 2.8.).

### **3.5. Klinische Studien**

Die klinische Psychologie beschreibt eine ganze Liste von Symptomen, die zur Erfüllung der Diagnose „Störung des Sozialverhaltens“ vorliegen müssen. Bei diesen Symptomen sind auch Verhaltensweisen aufgeführt wie z.B. „Weglaufen von zu Hause“ o.ä. (Essau/Conradt 2004, 30f), die nicht unter unsere Definition von Aggression und Gewalt fallen.

„In epidemiologischen Studien weisen Jungen drei- bis viermal häufiger eine Störung des Sozialverhaltens auf als Mädchen“ (Petermann/Petermann 2000, 17). Bei den Jungen ist die Störung des Sozialverhaltens bei 6 – 16% festzustellen. (ebd. 41) Obwohl die höchste Frequenz aggressiven Verhaltens bereits im Vorschulalter auftritt, werden die schwerwiegendsten Auswirkungen erst im Jugendalter oder im frühen Erwachsenenalter sichtbar (Petermann/Petermann 2005, 3).

### **3.6. Resümee**

Die Frage nach einer Zu- oder Abnahme gewalttätigen Verhaltens kann nicht eindeutig beantwortet werden. Die Medien verbreiten Meldungen zur Sensationsbefriedigung, die Ergebnisse der PKS hängen von zu vielen manipulierbaren Variablen ab, die *Crime surveys* widersprechen sich teilweise und Klinische Studien erfassen nur ein fest definiertes Störungsbild.

## 4. Theorien zur Entstehung von Gewalt

Über die Entstehung von Aggression liegen verschiedene Theorien vor. Diesen liegt jeweils ein spezielles Menschenbild zugrunde. So kommt *Griese* 1976 zu der Aussage: „Sag mir, welche Aggressionstheorie Du vertrittst, und ich sage Dir, was Du sonst noch denkst“ (2000, 10ff).

### 4.1. Triebtheorien

#### 4.1.1. Psychoanalytische Triebtheorie

Die psychoanalytische Triebtheorie von *Freud* geht von einem biologisch verankerten Todestrieb (*Thanatos*) aus, der für Aggressionen verantwortlich ist. Dieser Todestrieb steht dem Lebenstrieb (*Eros*) entgegen. Menschliche Handlungen bestehen immer aus Triebmischungen. Der Todestrieb kann sowohl gegen sich selbst, als auch gegen andere Personen gerichtet sein. Bei der Aggression gegen Dinge wird von einer *Verschiebung* ausgegangen. Diese erfolgt, wenn die Aggression nicht gegen den eigentlichen „Gegner“ ausgelebt werden kann. Der Todestrieb wird als eine Aggressionsenergie verstanden, die sich aufstaut und nach Entladung (*Katharsis*) sucht. Diese Entladung kann auch durch sozial akzeptierte Formen der Aggression (z.B. Sport) geschehen. Dabei spricht man dann von *Sublimierung* (Essau/ Conrad 2004, 113f). „Der Begriff des Todestriebes (...) bleibt einer der umstrittensten Begriffe“ (Micus 2002, 34f) in *Freuds* Theorien. Er selbst bezeichnet seine Triblehre als „Mythologie“<sup>1</sup> (Freud 1969, 101) und die Entwicklung eines Todestriebes als „Spekulation“<sup>2</sup> (Freud 1972, 477f).

#### 4.1.2. Ethologische Instinkttheorie<sup>3</sup>

Der Ethologe *Konrad Lorenz* erklärt die Entstehung von Aggression und aggressivem Verhalten durch einen natürlichen Instinkt, um den Menschen das Überleben sichern soll (Essau/Conrad 2004, 114). „Die Aggression, deren Auswirkungen häufig mit denen des Todestriebes gleichgesetzt werden, ist ein Instinkt wie jeder andere auch und unter natürlichen Bedingungen auch ebenso lebens- wie arterhaltend“ (Lorenz 1971, X).

---

<sup>1</sup> Freud schreibt hier: „Die Triblehre ist sozusagen unsere Mythologie. Die Triebe sind mythische Wesen, großartig in ihrer Unbestimmtheit. Wir können in unserer Arbeit keinen Augenblick von ihnen absehen und sind dabei nie sicher, sie scharf zu sehen. (...)“ Freud ist sich somit der Unsicherheit und Unnachweisbarkeit seiner Triblehre sehr bewusst.

<sup>2</sup> Freud schreibt: „Ausgehend von Spekulationen über den Anfang des Lebens und von biologischen Parallelen zog ich den Schluß, es müsse außer dem Trieb, die lebende Substanz zu erhalten und zu immer größeren Einheiten zusammenzufassen, einen anderen, ihm gegensätzlichen, geben (...). Ich erinnere mich meiner eigenen Abwehr, als die Idee des Destruktionstriebes zuerst in der psychoanalytischen Literatur auftauchte (...). Daß andere dieselbe Ablehnung zeigten und noch zeigen, verwundert mich weniger.“

<sup>3</sup> Sehr umfangreich ist diese Theorie in dem Buch „Das sogenannte Böse“ (Erstauflage 1963) geschildert.



Aggression „wird nicht erlernt, sie ist biologisch determiniert und unvermeidlich“ (Breakwell 1998, 23). „In unserem Organismus werden (...) ständig aggressive Impulse erzeugt, die sich so lange aufstauen, bis eine bestimmte Schwelle überschritten ist und es zur Entladung in einer aggressiven Handlung kommen muss“ (Micus 2002, 36). *Lorenz* kommt zu dieser Erkenntnis durch die Beobachtung von Tieren, die er auf den Menschen überträgt. Sowohl Tiere als auch Menschen sind jederzeit in der Lage auf einen *Schlüsselreiz* spontan mit aggressivem Verhalten zu reagieren. Lediglich die Art und Weise der Freisetzung von Aggressionen ist unterschiedlich (Breakwell 1998, 23).

#### 4.2. Frustrations-Aggressions-Theorie

*Dollard* und seine Mitarbeiter entwickelten 1939 die Frustrations-Aggressions-Hypothese. Diese behauptet, dass jede Frustration eine Aggression hervorruft und andersherum jeder Aggression eine Frustration zugrunde liegt. Frustration gilt dabei als „ein Gefühl, das in einer Situation auftritt, in der ein zielgerichtetes Verhalten blockiert oder auf andere Art vereitelt wird“ (Essau/ Conradt 2004, 111).

*Berkowitz* ergänzte 1962 diese Hypothese um einen Zwischenschritt: Demnach liegt zwischen der Frustration und der Aggression eine „interpretationsabhängige Gefühlsreaktion“ (Hanke 1998, 72). Es handelt sich dabei um Hinweisreize aus der Umwelt, die als feindselig interpretiert werden und zu Wut/ Ärger oder Furcht führen, was dann aggressive Handlungen bedingt (Hanke 1998, 72f; Essau/ Conradt 2004, 111ff). Diese Theorie übernimmt die Begriffe der *Verschiebung* von Aggression (auch gegen das Selbst) und auch der *Katharsisfunktion* aus den Triebtheorien.

#### 4.3. Lerntheorien

Die Lerntheorien gehen davon aus, dass aggressives Verhalten - genau wie anderes Verhalten auch - erlernt wird. Aggressionen und Gewalt werden somit nicht als etwas Natürliches und Angeborenes betrachtet.

##### 4.3.1. Lernen am Erfolg

Führt eine Verhaltensweise zum gewünschten Erfolg, verfestigt sich dieses Verhalten (Verstärkung). Umgekehrt ist es bei Misserfolgen: Verhalten, das nie zum gewünschten Ergebnis führt, wird abgelehnt. Ein Verhalten, das uneinheitlich zu Erfolgen und Misserfolgen führt, „wird besonders hartnäckig gelernt“ (Hanke 1998, 74). Bezogen auf Aggression wird somit aggressives Verhalten bei Kindern durch inkonsequente Reaktionen der Erziehungspersonen gelernt und aufrechterhalten. Erfolg kann in der Anerkennung anderer für das aggressive Verhalten oder auch in der Aufmerksamkeit durch andere gesehen werden. Durch diese Art des Lernens werden jedoch nur müh-

sam neue Verhaltensweisen gelernt. Anders ist dies beim *Lernen am Modell* (Hanke 1998, 75).

#### 4.3.2. Lernen am Modell

„Vom Lernen am Modell wird gesprochen, wenn sich bei einem Beobachter eine relativ überdauernde Veränderung seines Verhaltens als Folge der Beobachtung eines Modells erschließen lässt“ (Korn/ Mücke 2000, 18). Diese Theorie – auch als *soziale Lerntheorie* oder *sozial-kognitive Theorie* bekannt - wurde sehr umfangreich von *Bandura* (1979) dargestellt.

Beim *Lernen durch Beobachtung* spielen verschiedene Prozesse eine Rolle. Menschen nehmen bei der Beobachtung anderer Personen unterschiedlich viel wahr und haben unterschiedliche Kompetenzen, das Beobachtete zu speichern. Ob das gelernte Verhalten auch gezeigt und angewandt wird, hängt von den einzelnen individuellen Möglichkeiten der Person und dem *funktionalen Wert* (z.B. Belohnung) für die Person ab (Micus 2002, 46f). Belohnung (Verstärkung) kann entweder im materiellen Sinne gemeint sein oder auch einfach nur Aufmerksamkeit sein.

Im Vergleich zu den vorher genannten Theorien, nach denen das Handeln des Menschen von Trieben und zwangsläufigen Reaktionen determiniert ist, sieht *Bandura* den Menschen als denkendes und lernendes Wesen, das für seine Handlungen verantwortlich ist (Bandura 1979, 58ff).

#### **4.4. Theorie der sozialen Informationsverarbeitung**

Die *Theorie der sozialen Informationsverarbeitung* von *Crick* und *Dodge* (1994) erklärt das Verhalten aggressiver Jungen durch eine Reihe von kognitiven Prozessen. Zuerst werden Informationen aus der Umwelt für die potentiell aggressionsauslösende Situation gesammelt. Diese Situation wird unter Berücksichtigung vorheriger Erfahrungen interpretiert und bewertet. Als nächstes werden Reaktionsmöglichkeiten gesucht. Nun wird die optimale Reaktion ausgewählt und umgesetzt.

In dieser Theorie fließen auch die sozialen Erfahrungen und das Wissen über soziale Regeln der jeweiligen Personen mit ein. Personen, die aus unterschiedlichsten Gründen bisher negative Erfahrungen mit anderen Menschen gemacht haben, neigen häufig zu „*feindseliger Attribution*“ (Essau/ Conrath 2004, 106). Diese *feindselige Attribution* hat zur Folge, dass soziale Situationen oftmals als bedrohlich empfunden werden und anderen Menschen feindliche Absichten unterstellt werden. Auf die zuvor beschriebenen Phasen bezogen heißt dies, dass Kinder/Jugendliche häufig nur negative, bedrohliche Informationen aus ihrer Umwelt wahrnehmen, die ihre bisherigen Erfahrungen bestätigen. Die Situation wird somit als feindselig interpretiert und die Reaktionsmöglichkeiten sind dann aggressiver Natur. Aus

diesem aggressiven Verhalten resultiert häufig wieder eine negative Reaktion der Umwelt, was die *feindselige Attribution* verstärkt.

*Graham* (1992) bezieht in diese Theorie noch das Ausmaß an Wut mit ein, die die Attribution der Situation beeinflusst (Essau/ Conradt 2004, 105ff).

#### 4.5. Bewertungen der Theorien

Die Theorien gehen also von unterschiedlichen grundsätzlichen Annahmen aus und haben im Laufe der Zeit teilweise vernichtende Kritik erfahren. Die verschiedenen Ansätze sollen kurz auf ihre pädagogische Reichweite geprüft werden.

*Freuds* Triebtheorie geht davon aus, dass „Zerstörung eine triebmäßige Neigung befriedige, und daß es von daher vergeblich sei zu versuchen, die Aggressivität zu eliminieren. Weder die Befriedigung materieller Bedürfnisse noch die Einführung von Gleichberechtigung noch andere Verbesserungen der Lebensbedingungen könnten das Aggressionsniveau verändern“ (Bandura 1979, 27).

*Lorenz'* ethologische Instinkttheorie ist zwar im „Alltagsverständnis (...) verbreitet, aber wissenschaftlich stark in Frage gestellt worden“ (Hillenbrand 2006, 177). Neben „der Fülle vernichtender empirischer Arbeiten sind die unzulänglichen Beobachtungen und unzulässigen Schlüsse von Lorenz der einfachste Angriffspunkt“ (Borg-Laufs 1997, 47).

Die Problematik von Triebtheorien liegt in ihren begrenzten Interventionsmöglichkeiten und ihrer zweifelhaften Evidenz. Die Frage ist auch, „ob derartige Verhalten überhaupt erklärt wird, wenn man es der Wirksamkeit von Trieben oder anderen inneren Kräften zuschreibt“ (Bandura 1979, 56). Wenn Aggression als natürlicher Trieb angesehen wird, sind Handlungsmöglichkeiten zur Vermeidung aggressiver Erscheinungen nahezu unmöglich. Auch kartharsische Funktionen, wie zum Beispiel Sport senken nicht die Aggressionsbereitschaft sondern fördern diese eher noch (Borg-Laufs 1997, 50). „Somit sollten triebtheoretische Modelle aggressiven Verhaltens zu den wissenschaftshistorischen Akten gelegt werden“ (ebd. 53).

Die Frustrations-Aggressions-Theorie bietet durchaus partiell Erklärungen zur Aggressionsentstehung: „Sicherlich lässt sich ein Zusammenhang zwischen Frustration, Aggression (...) nicht in Abrede stellen, aber dieser kann nicht (...) als eine kausale Gesetzmäßigkeit gefasst werden“ (Micus 2002, 44). So lässt sich nicht jede Aggression durch eine Frustration erklären und auch nicht jede Frustration führt zwangsläufig zu Aggression, was die beiden aufgestellten Grundthesen dieser Theorie sind. Durch diese Theorie wird allenfalls ein Ausschnitt der Bedingungen für die Aggressionsentwicklung erklärt (Jost 1996, 33). Auch hier besteht die Problematik der Interventionsmöglichkeiten: „Ausgehend von der Ursprünglichen, Strengen F-A-Theorie besteht die einzige Möglichkeit einer Verminderung aggressiven Verhaltens

darin, Frustrationsbedingungen generell zu reduzieren“ (Micus 2002, 45). Dies in der Realität in einer Gesellschaft umzusetzen, in der zahlreiche Gesetze und strukturelle Gegebenheiten das Individuum einengen, erweist sich als utopisch.

„Aus Theorien müssen auch Vorhersagen ableitbar sein, und sie müssen Kausalfaktoren genau identifizieren, etwa dadurch, daß durch Veränderung postulierte Determinanten entsprechende Verhaltensänderungen eintreten“ (Bandura 1979, 57). Hier eignet sich die soziale Lerntheorie: „Sie vermag den Erwerb und auch die Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens gut zu erklären. Die soziale Lerntheorie ist zugleich von hoher praktischer Relevanz. Sie liefert nämlich einen differenzierten Bezugsrahmen für präventive Strategien des Aufbaus und der Förderung, d.h. des Lernens nicht-aggressiver sozialer Verhaltenskompetenzen“ (Jost 1996, 37). Wird Aggression nicht als unvermeidlicher Trieb angesehen, sondern als etwas Erlerntes, zu dem es auch alternative Verhaltensweisen gibt, bedingt dies eine gewisse pädagogische Einflussmöglichkeit. Dann bedingen Frustrationen und andere für das Individuum als ungünstig empfundene Ereignisse „nicht so sehr, daß bei der angeblich frustrierten Person ein Aggressionstrieb aktiviert wird, sondern primär einen allgemeinen Zustand emotionaler Erregung. Dieser Zustand kann eine Vielfalt von Verhaltensweisen fördern, und zwar abhängig von den Reaktionsarten, die die Person gelernt hat, um mit Streß fertig zu werden, und abhängig von der relativen Wirksamkeit dieser gelernten Reaktionsarten“ (Bandura 1979, 71).

Bei dem Modell der sozialen Informationsverarbeitung gilt es, den Kreislauf der *feindseligen Attribution* und der aggressiven Reaktionen zu unterbrechen, indem der betroffenen Person, Handlungskompetenzen vermittelt werden, die auf positive Reaktionen ihrer Umwelt stoßen, was die *feindselige Attribution* nach und nach mindert. Die Betroffenen müssen lernen, ihre negative Haltung zu überwinden und durch prosoziales Verhalten Erfolge erfahren.

Es ist immer zu bedenken, dass für einzelne aggressive Erscheinungen und „Gewalthandlungen mehrere Erklärungsmuster einsetzen können und Einzelbetrachtungen sowohl biologischer wie physiologischer Faktoren zu kurz greifen; zudem sind auch kulturelle und gesellschaftliche Kontexte nicht zu vernachlässigen“ (Hanke 1998, 82).

Auf soziologische Theorien zu abweichendem Verhalten – zu den Gewaltanwendungen ja prinzipiell zählen – wie der Anomietheorie oder dem Ettiketierungsansatz soll an dieser Stelle verzichtet werden. Natürlich spielen gesellschaftliche Umstände eine große Rolle bei der Entstehung von Aggression und Gewalt. Die Interventionen in der Stationären Erziehungshilfe richten sich jedoch an individuelle Gegebenheiten der einzelnen Jugendlichen.

## 5. Weitere Faktoren zur Entstehung und Manifestation aggressiven Verhaltens

„Aggression und Gewalt sind sicherlich in der Regel nicht monokausal auf einen isolierten Erklärungsfaktor zurückzuführen“ (Song 2001, 51). Im Folgenden sollen einige Faktoren, die bei der Entstehung von Gewalt eine Rolle spielen können, kurz beschrieben werden.

### 5.1. Biologische Faktoren:

Als biologischer Faktor zur Entstehung aggressiver Verhaltensweisen wird in der Literatur ein „schwieriges Temperament“ genannt. Darunter ist eine erhöhte Reiz- und Irritierbarkeit zu verstehen (Essau/ Conradt 2004). Die Reaktionen der Eltern und der sozialen Umwelt auf ein Kind mit „schwierigem Temperament“ können zudem Aggressionen bei dem Kind entstehen lassen und fördern.

### 5.2. Familie:

„In mehrfaktoriellen Untersuchungen stellt sich die familiäre Sozialisation als einer der aussagekräftigsten Prädiktoren für die Erklärung jugendlicher Gewalt und Delinquenz dar“ (Raithel/Mansel 2003, 26).

Als Entstehungsbedingungen von Gewalt im familialen Bereich gelten nach *Kilb* (2003, 39) insbesondere:

- „Familiärer Stress, meist resultierend aus wirtschaftlichen Problemen (Arbeitslosigkeit)
- Konflikte zwischen den Eltern
- Geringe Erziehungsfertigkeiten und inkonsequentes Erziehungsverhalten der Eltern
- Anwendung machtbetonter Erziehungsmethoden
- Fehlende Wärme und Anteilnahme der Eltern
- Ausübung von Gewalt seitens der Eltern und Geschwister“
- Mangelnde Aufsicht durch die Eltern (Petermann/Petermann 2005, 68)

Ein geringer sozioökonomischer Status als Variable für erhöhte Aggressionsbereitschaft scheint bei Jungen ausgeprägter zu sein als bei Mädchen (Essau/Conradt 2004, 129). Auch wirkt dieser Faktor wohl eher indirekt auf gewalttätiges Verhalten ein. Familien mit wenig finanziellem Hintergrund wohnen oftmals in einer Umgebung, in der Drogenkonsum, Kriminalität und eben auch Gewalt gehäuft zu finden sind.

Besonders die Konflikte und Gewalt zwischen Familienmitgliedern führen zu einem Erlernen aggressiver Verhaltensmuster. Als die entscheidenden Variablen erscheinen jedoch die „Fehlende Wärme und Anteilnahme der Eltern“ und die „Mangelnde

Aufsicht durch die Eltern“. Dies zeigt dem Kind, dass die Eltern kein Interesse an ihm haben. So kommt *Olweus* (1999) zu der Aussage: „Wir können (...) sagen, dass zuwenig Liebe und Fürsorge und zuviel `Freiheit` in der Kindheit Vorbedingungen dafür sind, dass sich ein aggressives Reaktionsmuster stark ausprägen kann“ (290).

Als Risikofamilien betrachten *Essau* und *Conradt* (2004) zudem Familien, in denen Mädchen bereits im Teenageralter selbst Mutter wurden, psychische Krankheiten bei den Eltern (so z.B. Depressionen), Alkoholismus der Eltern oder eines Elternteils oder Kriminalität derer (120ff).

### 5.3. Peer-Group:

„Die Gruppe der Gleichaltrigen und Gleichgesinnten, die sogenannte Peergruppe, nimmt im Jugendalter eine wichtige Funktion ein. (...) Sie bietet sozialen Freiraum für die Erprobung neuer Möglichkeiten im Sozialverhalten und läßt Formen von sozialen Aktivitäten zu, die außerhalb der Gruppe zu riskant wären“ (Oerter/Dreher 1995, 369f).

Die Peer-Group wird zunehmend wichtiger für die Jugendlichen, während die Familie als Bezugssystem mehr und mehr in den Hintergrund gerät. Es gilt jetzt, sich eher an den Normen und Werten der Gleichaltrigengruppe zu orientieren. Aggressive Kinder werden häufig von Gleichaltrigen zurückgewiesen. Sie erlernen somit keine weiteren sozialen Kompetenzen und finden sich in Gruppen von Personen zusammen, die ebenfalls aggressiv sind. Dies führt zu einer Verfestigung des aggressiven Verhaltens: „Aggressives Verhalten, das in der Gruppe akzeptiert ist, wird weiterhin positiv verstärkt“ (Petermann/Petermann 2005, 14).

### 5.4. Medien:

Als umstritten gilt immer noch das Konsumieren von aggressiven Medieninhalten. „Natürlich ist die Darstellung gewaltsamer Methoden weder eine hinreichende noch eine notwendige Bedingung für aggressives Verhalten“ (Bandura 1979, 294). Verschiedene Forschungen haben jedoch gezeigt, „dass Filme mit gewalttätigen Inhalten aggressives Verhalten in geringem, aber statistisch signifikantem Maße erhöhten“ (Essau/Conradt 2004, 135).

Somit spielt hier auch wieder die Verantwortung der Eltern mit herein, die zumindest im eigenen Hause darauf achten sollten, was ihre Kinder sich ansehen. *Bandura* macht deutlich, dass jeder Faktor zur Entstehung gewalttätigen Verhaltens wichtig ist, auch wenn er für sich allein genommen keinen großen Einfluss zu haben scheint, indem er sagt: „Wenn ein Verhalten nur durch eine spezielle Reihe gleichzeitig vorhandener Bedingungen hervorgerufen wird, so spielen Determinanten, die sich alleine oder selbst bei partieller Verbindung als ineffektiv erweisen, je eine ausschlaggebende Rolle im Rahmen der multiplen Verursachung“ (1979, 295).

**5.5. Resümee:**

„Gewalt und Gewalthandeln muß wohl als Ergebnis des Zusammenwirkens ineinandergreifender individueller und sozialer Faktoren aufgefasst werden“ (Franz 1998, 465). So ist ein schwieriges Temperament allein kein zwingender Faktor für die Entstehung aggressiven Verhaltens, wenn die Eltern mit genügend Wärme und Einfühlungsvermögen auf das Kind eingehen. Auch das Fernsehen bzw. die Medien sind für ein Kind nicht schädlich, sofern die Eltern ein Mindestmaß an Kontrolle über den Medienkonsum ihrer Kinder haben und eventuelle gewalttätige Inhalte mit den Kindern reflektieren. Zudem kann die Peer-Group eine große Rolle für die Verhaltensweisen von Jugendlichen spielen. Entscheidend ist hier, welche Werte und Normen im Bezug auf Gewalt in dieser Gruppe gelten.

## 6. Aggression und Gewalt bei Jungen

Das Folgende Kapitel beschäftigt sich mit Bedingungen, die gewalttätiges Verhalten speziell bei Jungen beeinflussen.

### 6.1. Kindheit

Bereits als Säuglinge regulieren sich Jungen emotional schlechter als Mädchen (Petermann/Petermann 2005, 65). In ihrer Entwicklung und der Erlangung der Geschlechtsidentität sind die Jungen benachteiligt, da meistens die Mutter als erste Bezugsperson eine Rolle spielt. „Dann nämlich erfahren die Jungen ihr Geschlecht über eine Negativbestimmung: sie sind nicht wie die Mutter, die ein Nicht-Mann ist. So kann behauptet werden, daß Mädchen eine tiefer verwurzelte Sicherheit im Geschlechtersystem besitzen als Jungen, die wegen ihrer mangelnden positiven Identifizierung unsicherer sind und (sich) ihre Männlichkeit ständig beweisen müssen“ (Wierth-Heining 2000, 44). Die Jungen sind dann nicht wie die Mutter, sie sind nicht sozial und fürsorglich (Freund 1996, 336). Durch das Fehlen des Vaters erfährt sich der Junge zwar als autonom, in seiner Geschlechtsidentität jedoch stark verunsichert (Micus 2002, 106ff). Hinzu kommt häufig, dass Jungen keine Grenzen erfahren. Sie lernen: Männer haben keine Grenzen, zumindest nicht die, die sie im Fernsehen sehen. „Der reale Vater hingegen hat Grenzen, doch sind sie für einen Jungen häufig nicht erlebte Wirklichkeit. Gerade die Grenz-Problematik aber strukturiert potentielle Gewaltsituationen; das Wahrnehmen von Grenzen ist entscheidend, damit körperliche Auseinandersetzungen nicht in Gewalttätigkeit kippen“ (Freund 1996, 336).

Auch gestaltet sich der Umgang der Eltern mit männlichen Kindern anders als mit weiblichen, besonders im Hinblick auf Aggression: „Entwicklungspsychologische Theorien erklären die Unterschiede im aggressiven Verhalten von Jungen und Mädchen vor allem mit den Reaktionen der Eltern auf das Verhalten des Kindes. Demnach reagieren Eltern unterschiedlich auf aggressives Verhalten bei Jungen und Mädchen und tragen somit zu einer differentiellen Entwicklung bei“ (Petermann/Petermann 2000, 19). Bei der Art und Weise mit den Kindern zu spielen zeigen sich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen. Jungen sind zum einen „motorisch expansiver und werden für ihr Rollenverhalten bekräftigt“ (ebd.) und werden zudem eher zu wetteifernden Spielen ermutigt (Micus 2002, 95). Auch ist die „Intensität und der zeitliche Umfang erzieherischer Anleitung und Begleitung bei Jungen durch Erwachsene wesentlich geringer“ (Kilb 2003, 40) als bei Mädchen. Die Reaktionen von Erwachsenen auf aggressives Verhalten scheinen auch unterschiedliche Reaktionen bei Jungen und Mädchen auszulösen. Bestrafung bewirkt bei Jungen „eine Aggressionsverfeinerung, ein Gespür für Situationen, in denen



Aggressionen erlaubt sind“ (Micus 2002, 96). Jungen lernen so, dass Aggression etwas bewirkt, auch wenn es nur Aufmerksamkeit ist.

## 6.2. Jugend

Die Lebensphase Jugend zählt als ein besonders schwieriger Lebensabschnitt: „Enttäuschung und Versagungen sind vor allem jugendspezifische Phänomene: Aggression und Gewalt können als Reaktion auf die unzureichende Bewältigung von entwicklungsbedingten, alterstypischen Konfliktsituationen zurückgeführt werden. Sie sind Begleiterscheinungen einer ganz offensichtlich schwer zu bewältigenden Übergangsphase vom Kind zum Erwachsenen“ (Hurrelmann 2002, 18). Anforderungen, die in dieser Phase an die Jugendlichen herangetragen werden, sind insbesondere:

- „neue, reifere Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts aufbauen,
- die männliche/ weibliche Geschlechterrolle übernehmen,
- die eigene körperliche Erscheinung akzeptieren und den eigenen Körper effektiv nutzen,
- emotional von den eigenen Eltern und anderen Erwachsenen unabhängig werden,
- (...)
- die berufliche Laufbahn planen und vorbereiten,
- zu einem eigenen ethischen Wertesystem, das als Verhaltensrichtlinie gilt, gelangen und
- sozial verantwortliches Verhalten anstreben und aufbauen“ (Petermann/Petermann 1996, 11f).

Einen besonderen Stellenwert in der Jugendphase hat die Entwicklung einer eigenständigen Identität. Diese setzt die Fähigkeit zur Selbstreflexion voraus. „Die Selbstreflexion führt aber auch zur Erkenntnis von Unstimmigkeiten und Widersprüchen“ (Oerter/Dreher 1995, 355).

Insgesamt sind die Jugendphase und das Erlangen einer Identität geprägt von Unsicherheit. Diese Unsicherheit führt häufig zu Aggressionen: „Verunsicherungen treten (...) an den Widerspruchsstellen in den Individualisierungsprozessen auf, nämlich genau dort, wo vermehrten Handlungsmöglichkeiten auf der einen Seite Gefährdungslagen und Risiken durch den Bewältigungszwang andererseits gegenüberstehen, und dies ohne den Rückhalt in stabilen Vergemeinschaftungsformen“ (Kilb 2004, 26).

Unter dem fehlenden „Rückhalt in stabilen Vergemeinschaftungsformen“ ist hier die zunehmende Individualisierung, Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Globali-

sierung zu verstehen. Den Jugendlichen fehlen geeignete Identifikations- und Imitationsmodelle, an denen sie sich orientieren können. Die Auswahl an Möglichkeiten ist groß und somit auch die Unsicherheit, welche Entscheidungen die richtigen sind.

### 6.3. Männlichkeit

„Maskulinität und ihre Inszenierung muss auf ein stärkeres Forschungsinteresse stoßen, wenn Aggressivität und Gewalt realistisch erfasst werden soll. Aggressives Verhalten ist eindeutig zuzuordnen: Es ist Jungen- und Männerverhalten“ (Weidner/Malzahn 2004, 48).

Da den männlichen Jugendlichen oftmals männliche Bezugspersonen und somit Vorbilder fehlen, sind sie besonders verunsichert in ihrer Geschlechterrolle und der Frage, was Männlichkeit ist und darstellt. Hierbei spielt der Körper eine große Rolle, wenn die Jungen feststellen, dass sie zunehmende physische Kraft erlangen. „Für die Begründung der Geschlechtlichkeit im Jugendalter kommt dem Körper ein besonderer Symbolwert zu“ (Raithel 2002, 384). Männliche Jugendliche erfahren ihren Körper „hauptsächlich über ein instrumentelles Körperverständnis“ (ebd.), mit dem sie unter Anwendung von physischer Gewalt ihre Interessen durchsetzen können.

Ein weiteres zentrales Thema besonders für Jungen ist der ständige Vergleich mit anderen Jungen. Es existiert ein ausgeprägtes Dominanzstreben unter den Gleichaltrigen. „Da die Kategorien Leistung und Sieg für die Geschlechtsidentitätsreproduktion der Jungen von zentraler Bedeutung sind, bieten sich geradezu die risikokonnotativen Verhaltensweisen an. Die Darstellung einer körperlich gebundenen männlichen Überlegenheit und Stärke dient hierbei idealtypisch der männlichen Geschlechtsidentitätsreproduktion. Extreme Formen der öffentlichen Präsentation von Männlichkeit, die auf körperliche Kraft und Dominanz beruhen, wählen insbesondere marginalisierte Jungen“ (ebd. 389).

Interessant ist hierbei, dass bei männlichen Jugendlichen in Anwesenheit von gleichaltrigen Jungen Aggressionen eher wahrscheinlich sind, als wenn diese sich unbeobachtet fühlen (Euler 1999, 193). Anerkennung für das nach außen als stark wirkende, aggressive Verhalten ist dabei der entscheidende Punkt: „Konkurrenz um Anerkennung leistet der innerlichen Bejahung von Gewalt als Kommunikations- und Interaktionsmittel erheblichen Vorschub; sie untergräbt in nicht zu unterschätzender Wirksamkeit die menschlich-soziale Notwendigkeit, gegenüber dem Mitmenschen solidarisch zu handeln“ (Bottländer 1996, 289).

Weidner und Malzahn (2004) beklagen „große Empathiedefizite“(48) bei männlichen Jugendlichen, „d.h. die Einfühlung in Opferperspektiven ist mangelhaft ausgeprägt“ (ebd.). Auch Song (2001) bestätigt in seiner Studie niedrigere Empathiewerte für Jungen (178). Jugendliche sind in einer Lebensphase, in der sie

sehr Ich-bezogen sind und ihre eigenen Bedürfnisse und Befriedigungen stark im Fordergrund stehen. Jugendliche müssen lernen, dass auch andere (Bei Gewalt die Opfer) Bedürfnisse und besonders auch Gefühle haben (Korn/ Mücke 2006, 159ff). Nach Eggers (2003) setzt Empathie die Entwicklung eines *reflexiven Selbst* voraus. Grundlage dessen ist eine positive Beziehung zu einem *eigenen Selbst*, dass die Person „befähigt sowohl eine *Selbstoperspektive* als auch eine *Perspektive des Anderen* zu etablieren, das heißt sich empathisch in die Gefühle, Wünsche und Gedanken des Anderen hineinzusetzen und die Welt aus seiner Perspektive zu sehen“ (42). Um eine positive Beziehung zu sich selbst zu entwickeln, ist eine wohlwollende und bejahende Eltern-Kind-Beziehung grundlegend (ebd.).

#### 6.4. Hegemoniale Männlichkeit

Wölfl (2001) sieht die Entstehung von Gewalt bei Jungen in einem Zusammenhang mit einem Männlichkeitsbild, das als *hegemoniale Männlichkeit* bezeichnet wird. *Hegemoniale Männlichkeit* bedeutet „eine herrschende Vorstellung, ein Phantasma von Mannsein, das der einzelne Mann jedoch, und das ist für das Verständnis von Gewaltsamkeit bedeutend, kaum realisieren kann“ (Wölfl 2001, 15).

Dieser Theorie von Männlichkeit zufolge, gibt es verschiedene Formen der Männlichkeit, die hierarchisch festgelegt sind. An oberster Stelle steht die *hegemoniale Männlichkeit*. Diese enthält kein als weiblich attribuiertes Verhalten oder Denken. Jede Einstellung, Ansicht oder auch Verhaltensweise wird als männlich oder weiblich codiert bzw. zugeordnet. „Hegemonie bedeutet demnach *soziale Überlegenheit*, eine Überlegenheit, die nicht allein auf physischer Gewalt (oder ihrer Androhung) beruht, sondern ein hohes Maß an Einverständnis und Konsensbildung mit den abgewerteten Gruppierungen erfordert“ (ebd. 17). Diese Überlegenheit entsteht durch die Abwertung und Erniedrigung eines anderen. So wird zumindest kurzzeitig ein Machtgefühl konstruiert, dass die Person dem unerreichbaren Idealbild näher bringt (ebd. 42). Insgesamt führt die Differenz dieses Idealbildes und ihren erlebten Alltagserfahrungen zu vermehrten Gewalthandlungen. Probleme dieser Jungen sind weiterhin die ständige Angst, als weiblich zu gelten und die Unterdrückung von Angst und Problemen, da diese eben als weiblich attribuiert werden. Um ihr Selbstwertgefühl einigermaßen hoch zu halten, muss die ständige Überlegenheit im Konkurrenzkampf mit anderen Jungen verdeutlicht werden. Prosoziales Verhalten darf nicht gezeigt werden und gilt auch nicht als Lernbereich, da auch dieses als weiblich zugeordnet wird (ebd. 24; 94).

Besonders Jungen, die über keine herausragenden Kompetenzen oder Fähigkeiten verfügen, bedienen sich der Gewalt zur Demonstration ihrer Überlegenheit, da dies der einzige Weg ist, nicht in der Bedeutungslosigkeit zu verschwinden (ebd. 25).

Wölfl betrachtet diese Männlichkeitskonstruktion als den herausragenden Faktor zur Entstehung von Gewalt bei Jungen, da dieser der Einzige ist, der nicht auch auf Mädchen zutrifft (ebd. 115).

„Die Sozialisation von Jungen wird bestimmt durch tatsächlich erlebte Gewalt und vor allem durch die Zuschreibung von symbolischer Gewalt an Männlichkeit durch Leitbilder, Rituale, Mythen und Ausstattungen, über die Männlichkeit eingeübt und abgesichert wird. Männliche Sozialisation heißt dann sowohl die Sozialisation von männlichen Kindern als auch die Sozialisation zur Männlichkeit. Gerät die Darstellung und Produktion von Maskulinität in eine Krise, dann wird sie demonstriert und somit wieder hergestellt. Gewalt ist dafür das Mittel der Wahl, da Männlichkeit mit Macht gleichgesetzt wird und Machtlosigkeit oder Hilflosigkeit mit Unmännlichkeit“ (ebd. 118).

### **6.5. Formen der Aggression und Gewalt bei Jungen**

Zwischen den Geschlechtern scheinen unterschiedliche Erscheinungsformen von Gewalt ausgeprägt zu sein. Die Formen der Aggression und Gewalt bei Jungen soll nun dargestellt werden.

#### 6.5.1. Gewalt gegen andere

„Für Jungen und junge Männer ist die physische (...) Gewalt charakteristisch, auch bei der Gewalt gegen Sachen sind sie besonders häufig vertreten. Gewalt wird von Männern schon im Kindes- und Jugendalter als ein vorsätzliches, gezieltes Instrument zur Sicherung der sozialen Position und Macht eingesetzt. Insofern korrespondiert dieses Profil der Gewalt mit der männlichen Sozialrolle, die immer noch Härte, Stärke und Selbstdisziplin verlangt“ (Hurrelmann, 2002, 10).

Während Jungen also aggressives und gewalttätiges Verhalten zum einen als Ausdruck von Stärke verwenden, ist es zum anderen oftmals ein Zeichen von Angst oder zumindest Unsicherheit. Aggression hat dabei die Funktion, die Unsicherheit und Ohnmacht scheinbar zu überwinden und sich als wirksames machtvolleres Individuum zu erfahren. „Die Aggression dient bei solchen Kindern und Erwachsenen häufig dazu, ihre Angst und Unsicherheit zu reduzieren. Durch die Bedrohung und Schwächung der Opfer wird die eigene Sicherheit erhöht“ (Borg-Laufs 1997, 78). Die Erscheinungsform der Aggression und ihr Einsatz entscheiden somit auch über den Status bei den Jugendlichen: „Proaktive AggressorInnen, die also von sich aus ohne Provokation des Gegenübers aggressiv sind, erscheinen souverän und stark, unangreifbar. Zwar muß man sie fürchten, aber ihre Macht macht sie auch attraktiv. Reaktive Aggression hingegen erscheint schwach und nicht souverän“ (ebd. 93).

Indirekte Aggression, also das Schaden einer anderen Person durch Manipulation und Intrigen wird im Allgemeinen eher Mädchen zugeschrieben (so z.B. Essau/Conradt, 2004, 19). *Kleitner* (2002) kommt in einer Studie zu einem anderen Ergebnis: „Interessant ist, dass entgegen der Literatur die Arten der relationalen Aggression (Intrige, Manipulation u.a.) von beiden Geschlechtern in etwa gleicher Weise ausgeübt werden. (...) Dies trifft auch für die verbale Aggression (verbal giftig, Beschimpfungen, Beschuldigungen) zu. Wir deuten den Gleichstand der beiden Geschlechter als einen Effekt der bereits fortgeschrittenen Emanzipation der weiblichen Personen – auch der jugendlichen – in den westlichen Gesellschaften einerseits und einem moralischen Reifegewinn der männlichen Jugendlichen andererseits. Anzunehmen ist hier ein Angleichungsprozeß. Viele Jungen dürfen sich von der körperlichen Aggression abwenden und ersatzweise zu Formen der relationalen und verbalen Aggression greifen“ (310).

Die körperliche Aggression lässt bei den meisten männlichen Jugendlichen mit steigendem Lebensalter nach. Es werden zunehmend andere sozial akzeptierte Formen der Konfliktlösung erlernt (Micus 2002, 278; Borg-Laufs 1997, 29). Somit gilt das offen zur Schau gestellte aggressive Verhalten bei Jungen als eine Phase der Unsicherheit und der Selbstdarstellung, um sich und anderen etwas zu beweisen. Erst später erlernen die Jugendlichen eine gewisse Selbstsicherheit und Handlungskompetenzen, für ihre Ziele einzutreten ohne anderen direkt zu Schaden.

#### 6.5.2. Autoaggression

Zuletzt sei noch die Aggression gegen sich selbst erwähnt in Form von selbstverletzendem Verhalten: „Unter **selbstverletzendem Verhalten** wird eine aktive Handlung verstanden, die sich gegen die eigene Person richtet. Das bedeutet nicht notwendigerweise, dass der Wunsch vorliegt, sich dadurch selbst zu töten. (...) Selbstverletzendes Verhalten scheint bei jungen Männern zuzunehmen. [Verhältnis Mädchen: Jungen ungefähr 1,4:1] (...)Bei Kindern unter 15 Jahren tritt selbstverletzendes Verhalten noch immer vier- bis fünfmal häufiger bei Mädchen als bei Jungen auf“ (Essau/ Conradt 2004, 67).

#### **6.6. Resümee**

Jungen lernen häufig im Laufe ihrer Sozialisation, dass sich Gewalt als ein erfolgreiches Handlungsmodell erweist. Gewalt schafft Eindeutigkeit in klaren Situationen und ermöglicht es, bei Gefühlen der Ohnmacht handlungsfähig zu bleiben. Gewaltverhalten hat somit eine gewisse Attraktivität, die Fremdwahrnehmung garantiert und sich zur Selbstdemonstration eignet, die wiederum das Selbstwertgefühl steigert (Korn/Mücke 2006, 3; Stickelmann 1996, 33ff).

„Die Gewaltbereitschaft männlicher Jugendlicher ist in den Mustern der Geschlechterrolle verankert. Hilflosigkeit ist nach dieser Analyse für Männer nicht zugelassen, folglich müssen negative Gefühle wie Angst und Selbsthaß auf ein Gegenüber abgeleitet werden“ (Stickelmann 1996, 44). Aggressives, gewalttätiges Verhalten ist somit eine „scheinbare Handlungskompetenz“ zum Erleben von Selbstwirksamkeit. Um Gewaltverhalten zu vermeiden, müssen die Jungen in die Lage versetzt werden, sich in anderer Form als selbstwirksam zu erleben (Weidner/Gall 2003, 159).

## Teil II: Interventionsmöglichkeiten der Stationären Erziehungshilfe

### 7. Überleitung zum Thema

„Eine Folge davon, daß Kinder auf die Bedingungen in ihrem Elternhaus gewalttätig reagieren oder auf andere Weise verhaltensauffällig werden, kann es sein, daß die Eltern die Kontrolle über die Erziehung vollständig verlieren, was unter Umständen zur Einweisung in ein Erziehungsheim führt. Damit jedoch ergeben sich häufig andere Probleme“ (Böttger 1998, 66).

Diese anderen Probleme sind zum einen der Wechsel in eine neue Umgebung und zum anderen stehen die Jugendlichen im Heim neuen Bezugspersonen (Erwachsenen) gegenüber, die ihre Rolle als Vertrauensperson und ihre Erziehungsarbeit beruflich ausüben. Damit verbunden ist auch nur eine begrenzte Möglichkeit, die einzelnen Jugendlichen mit ihren spezifischen Problemlagen individuell zu fördern. Dennoch werden die Bedingungen im Heim im Vergleich zur vorherigen Situation als günstiger betrachtet (ebd.).

Auch in der Stationären Erziehungshilfe scheint das Thema *Gewalt* eine große Rolle zu spielen. Eine zu dieser Thematik durchgeführte Fragebogenerhebung der Fachhochschule Dortmund (Günder/Reidegeld 2006) erreichte die enorm hohe Rücklaufquote von 47%. Dabei wurde einleitend nach der Entwicklung der Aggression/Gewalt in den letzten fünf Jahren gefragt. 71% der befragten Fachkräfte berichten über eine Zunahme bzw. starke Zunahme aggressiver Verhaltensweisen in ihrer Einrichtung. Dabei geben 58% eine extrem starke Zunahme körperlicher Gewalt an, bei der verbalen Gewalt sind dies sogar 81%. 47% sprechen davon, dass die autoaggressive Erscheinungen extrem stark zugenommen haben und „52% sind überzeugt, dass verstärkt Gewalt gegen Sachen festzustellen sei“ (ebd. 4). Auch diese Häufigkeitsentwicklung kann nicht als objektiver Fakt betrachtet werden, sondern bildet die subjektive Sicht der befragten Personen ab.

#### 7.1. Die Stationäre Erziehungshilfe

Heimerziehung begründet sich durch §34 KJHG. Sie hat die Aufgabe Kinder und Jugendliche über Tag und Nacht zu betreuen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern mit dem Ziel, dass sie entweder in ihre Herkunftsfamilie zurückkehren können, in einer anderen Familie ein Zuhause finden oder auf ein selbstständiges Leben vorbereitet werden und somit später in eine eigene Wohnung ziehen können.

„Von der ‚Heimerziehung‘ oder einem einheitlichen Konzept von stationären Erziehungshilfen zu reden ist heute nicht mehr so einfach möglich. Viel zu breit gefächert ist die Palette an Möglichkeiten der Ausgestaltung von Fremdplatzierungen und der

unterschiedlichen Betreuungskonzepte, die sich hinter diesem Kürzel verbergen“ (Hamberger 2002, 200). Es wird im Folgenden dennoch hauptsächlich von Heimerziehung gesprochen werden.

Das Heim soll die Jugendlichen befähigen, die individuellen Schwierigkeiten zu bewältigen und sich soziale Fertigkeiten und Handlungskompetenzen anzueignen, die es ihnen ermöglichen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden (Petersen 1999, 363) In Zeiten der Individualisierung und dem Verlust eines stabilen familiären Hintergrunds soll Heimerziehung den Heranwachsenden Halt und Strukturen bieten und ein verlässliches Lebensfeld darstellen, das attraktiv für sie ist und ihnen neue Perspektiven ermöglicht (Freigang 1986, 196; Stanulla 2004, 3).

## 7.2. Gewalt in Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe

Über Gewalt in Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe ist in der Literatur erstaunlich wenig zu finden. Erstaunlich deshalb, weil „das Erleben und Bearbeiten von Aggressions- und Gewaltepisoden zum Alltag fast jeden Heimes“ (Schwabe 2002, 16) gehört. *Schwabe* benennt zugleich auch einige Gründe, die für die mangelnde Thematisierung verantwortlich sein könnten. Zum einen ist der Heimalltag ein Milieu, das „in hohem Maße von PädagogInnen organisiert und gestaltet“ (ebd.17) wird. Somit erfordert die Erkenntnis von häufigen Gewaltepisoden in diesem Bereich eine selbstkritische Betrachtung des eigenen pädagogischen Handelns. Zum anderen gilt die Heimerziehung nach wie vor in der Öffentlichkeit als Dorn im Auge (nicht zuletzt wegen der hohen Kosten dieser Erziehungsmaßnahme) und eine Öffentlichmachung gewalttätiger Vorkommnisse könnte zu einer weiteren Verschlechterung des Rufes der Stationären Erziehungshilfe führen (ebd. 16).

Es ereignet sich eine Vielzahl von körperlichen Auseinandersetzungen zwischen Pädagogen und Jugendlichen. Empirische Daten dazu gibt es jedoch nicht (ebd. 32). Dies bestätigt auch *Breakwell* (1998): „Es gibt aber keine groß angelegten Studien über die Gewalt, die Betreuende den ihnen anvertrauten Menschen antun. Derartige Informationen werden selten erfasst, da Klienten kaum Kanäle zur Verfügung haben, ihre Beschwerden zu äußern. Aber es gibt genügend anekdotische Informationen, welche die Gewaltanwendung von Betreuenden gegen Betreute als unbestreitbare Wirklichkeit festhalten“ (79).

Untersuchungen zu Aggressionen und Gewalt gegenüber Praktiker/innen liegen vereinzelt vor. Sie sind jedoch selten miteinander zu vergleichen. Die Definition der Begriffe und die Untersuchungsmethode weichen häufig zu sehr voneinander ab. Somit lässt sich nicht viel über die Häufigkeit von Angriffen auf Pädagogen sagen (ebd. 51f).

In einer Studie von *Günder* und *Reidegeld* (2006) zur Gewalt in Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe werden häufige oder sehr häufige Angriffe auf Pädagogen



gogen von 4% der Befragten genannt. Verbaler Gewalt bzw. Aggression sind Pädagogen im Alltag jedoch häufig ausgesetzt: 48% geben an, dies häufig oder sehr häufig zu erleben (8).

Diese Ergebnisse bestätigen die Aussage von *Schwabe* (2002), der sagt, dass sich nur ein kleiner Teil der Gewaltvorfälle im Heim zwischen Pädagoge und Jugendlichen stattfinden, während der Großteil zwischen den Jugendlichen entsteht (145). Immerhin 22% der Jugendhilfepraktiker geben an, dass sich häufig bzw. sehr häufig körperliche Gewalt unter den Bewohnern entwickelt, bei der verbalen Gewalt liegt das Ergebnis sogar bei 86% (Günder/Reidegeld 2006, 8). In diesem Teil der Studie wurde nicht nach dem Geschlecht der Bewohner unterschieden. Erwartungsgemäß kam es bei einer anderen Fragestellung des Forschungsprojekts zu dem Ergebnis, dass die körperliche Gewalt häufiger von Jungen verübt wird (57%). Autoaggressives Verhalten scheint bei Jungen im Vergleich zu Mädchen dagegen kaum aufzutreten. Nur 6% der Befragten gaben an, dass dieses bei Jungen überwiege (entgegen 71% bei den Mädchen) (Günder/Reidegeld 2006, 7f).

### **7.3. Ursachen zur Gewalt in Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe**

In der Studie von *Günder* und *Reidegeld* (2006) antworteten auf die Frage nach auslösenden Situationen für aggressives Verhalten fast alle Befragten (92%) Überforderungssituationen. Überforderungssituationen sind wie bereits beschrieben, Umstände, in denen sich die Jugendlichen als hilflos und inkompetent erleben und Gewalt ihnen der einzige Weg scheint, sich als handlungsfähig zu verstehen. Weitere häufig genannte auslösende Situationen sind Konflikte in der Schule mit 73%, gefolgt von der Zeit nach Elternbesuchen mit 50% der Antworten (5).

#### 7.3.1. Schule

Die Schule steht auch bei den Faktoren für die Entstehung von Aggressivität auf dem dritten Rang (ebd. 6). Aggressionspotentiale entwickeln sich in diesem Bereich unter anderem durch Leistungsdruck bzw. Angst vor Leistungsversagen, ein schlechtes Schul- oder Klassenklima, herrschende Normenlosigkeit, Fremdbestimmung und zu wenig Alltagsbezug des Unterrichts (Kilb 2003, 42). „Erfahrungsgemäß bedingen sich soziales Fehlverhalten und schulische Leistungsschwierigkeiten gegenseitig; sie sind interaktiv miteinander verknüpft“ (Schauder 2003, 39). Schulische Misserfolge bedingen Frustration, die sich bekanntlich in Aggression gegen sich selbst oder gegen andere äußern kann (ebd. 20).

Zudem gibt es in der Schule ganz konkrete Gewalterfahrungen. Während psychische Gewaltphänomene eher schulformunabhängig sind, dominiert körperliche Gewalt an statusniedrigen Schulen (Kilb 2003, 43). Von den 12-18jährigen Jungen, die in der

Heimerziehung untergebracht sind, besuchen 44,4% eine Hauptschule und 21,5% eine Sonderschule bzw. eine Schule für Behinderte (Statistisches Bundesamt 2005<sup>4</sup>).

### 7.3.2. Eltern

„Der formulierte Anspruch im Gesetz, die Erziehungsberechtigten als eigentlich Anspruchsberechtigte einer Hilfe kontinuierlich mit in die Hilfeplanung einzubeziehen, sowie die in der Fachdiskussion verhandelte zentrale Bedeutung der Elternarbeit sind noch längst nicht eingelöst“ (Thiersch 2002, 26).

Eine Studie von Hamberger (2002) führt zu dem Ergebnis, dass der Erfolg der Heimunterbringung mit begleitender Elternarbeit wesentlich höher ausfällt (219f). Bei der konkreten Untersuchung kam jedoch heraus, dass nur in 12,6% der Fälle, die Eltern zu Besuchen in die Einrichtungen kommen, in nur 20,5% finden informelle Gespräche statt und nur in 18,1% der Einrichtungen werden regelmäßig gezielte Gespräche mit den Eltern geführt (ebd.). „Die Tatsache, dass die Aggressionen insbesondere nach Elternbesuchen zu beobachten sind, wirft die fachliche Frage für die Stationäre Erziehungshilfe auf, ob und gegebenenfalls wie solche Kontakte mit den Eltern vorbereitet, begleitet und nachbereitet werden müssen bzw. welche Bedeutung insgesamt die Elternarbeit einnimmt“ (Günder/Reidegeld 2006, 5). Um eine gelingende Heimunterbringung zu ermöglichen, müssen die Kompetenzbereiche zwischen Eltern und der Einrichtung klar abgesteckt sein. Insgesamt ist eine Zusammenarbeit wichtig, um eventuelle Loyalitätskonflikte beim Jugendlichen zu vermeiden (Schwabe 2002, 73ff). Auch die Eltern brauchen während der Zeit der Heimunterbringung Unterstützung und Anleitung, denn „fast die Hälfte der Kinder und Jugendlichen – so die Zahlen – kehrt nach Beendigung der stationären Hilfe zu den Eltern oder einem Elternteil in meist wenig veränderte Verhältnisse zurück“ (Hamberger 2002, 293).

### 7.3.3. Drogen

Auch Alkohol und Drogen gelten als ein wichtiger Faktor für die Entstehung von Aggressivität (Günder/Reidegeld 2006, 6). Zwischen Drogen und Aggressivität scheint dabei eine Wechselwirkung zu herrschen: Es „weisen Jugendliche mit einem frühen Beginn aggressiven Verhaltens häufiger Störungen durch Substanzkonsum auf als Jugendliche ohne aggressives Verhalten. (...) Störungen durch Substanzkonsum können auch das Risiko für aggressives Verhalten erhöhen“ (Essau/ Conradt 2004, 80f).

---

<sup>4</sup> Angaben beziehen sich konkret auf Unterbringung in einem Heim

#### 7.3.4. Ablösephase

„Relativ häufig wurde auch die Ablösephase von der Einrichtung als aggressionsfördernd eingestuft“ (Günder/Reidegeld 2006, 5). Die Jugendlichen befürchten nach dem Aufenthalt oftmals den Verlust von wichtigen Leistungen des Heims. Ebenso fürchten sie die Unübersichtlichkeit des Lebens, wodurch Ohnmachtserwartungen entstehen und sie den Verlust von Kontrolle erwarten (Wolf 2000, 31).

### **7.4. Hintergrund der Jugendlichen im Heim**

Der Anteil der Jungen in Einrichtungen der Heimerziehung ist mit etwa 57% seit 1991 relativ konstant geblieben. Somit sind Jungen in der Heimerziehung leicht überpräsentiert. Wie von vielen Praktikern beklagt, werden vermehrt ältere Kinder aufgenommen. Waren 1991 nur 55,7% der aufgenommenen Kinder und Jugendlichen über 12 Jahre alt (bei den Jungen 54,1%), waren es 1999 bereits 68,2% (65,4% bei den Jungen) und 2004 sogar 70,8% (68,2% bei den Jungen) (Statistisches Bundesamt 2005<sup>5</sup>).

„Das durchschnittliche Aufnahmealter in stationären Erziehungshilfen liegt entsprechend hoch, bei 14 Jahren“ (Hamberger 2002, 202), während es insgesamt bei den Hilfen zur Erziehung bei 11;7 Jahren liegt. Jungen werden in Heimen jedoch durchschnittlich jünger aufgenommen als Mädchen (Hamberger 2002, 202f; Statistisches Bundesamt 2005).

#### 7.4.1. Vorgeschichte der Jugendlichen/ Grund der Unterbringung

„Kinder und Jugendliche leben heute in Heimen oder sonstigen betreuten Wohnformen (...), weil sie aus sehr unterschiedlichen Gründen in ihrer Herkunftsfamilie vorübergehend oder auf längere Sicht nicht leben können, wollen oder dürfen. Es handelt sich in der Regel um junge Menschen, die aus schwierigen oder aus schwierigsten Verhältnissen stammen“ (Günder 2003, 28f).

Nur 19,5% der im Heim untergebrachten Jungen lebten vorher bei den Eltern, 20,4% bei einem Elternteil mit einem Stiefelternteil/ Partner. Der Großteil (38,2%) lebte vorher mit einem allein erziehenden Elternteil zusammen (Statistisches Bundesamt 2005<sup>6</sup>). In vielen Fällen ist die familiäre Situation durch eine Scheidung der Eltern entstanden. So sagt *Günder* (2003): „Sogenannte Scheidungswaisen sind in der Heimerziehung überrepräsentiert“ (29). *Hamberger* (2002) gibt den Anteil der Scheidungsfamilien mit 58,2% an (206).

„Neben vielfältigen sozioökonomischen Belastungsfaktoren in gut 60% aller Fälle, sind in über 40% der Familien Gewalterfahrungen innerhalb der Familie und in 35% Alkoholprobleme der Eltern oder eines Elternteils bekannt“ (Thiersch 2002, 24).

---

<sup>5</sup> Die Angaben beziehen sich konkret auf Unterbringung in einem Heim

<sup>6</sup> Die Angaben beziehen sich konkret auf Unterbringung in einem Heim

Gründe für die Unterbringung bei Jungen sind insbesondere Verhaltensstörungen und Schulprobleme (Günder 2003, 32).

#### 7.4.2. Verhaltensstörungen und aggressives Verhalten von Jungen in der Heimerziehung

Praktiker beklagen, dass die aufgenommenen Kinder immer verhaltensauffälliger und aggressiver werden (Günder/Reidegeld 2006, 11), „denn den Heimen verblieb der schwierige `Rest`, der nicht in Pflegestellen vermittelt werden konnte, der zu alt, zu spät und mit zu massiv auftretenden Problemen aufgenommen wurde“ (Günder 2003, 24).

Während *Hamberger* (2002) bei 25,9% der Kinder und Jugendlichen aggressives Verhalten als Grund für die Unterbringung angibt (208), sprechen *Günder* und *Reidegeld* (2006) sogar von 42% (3). Auch eine ältere Studie von *Hebborn-Brass*<sup>7</sup> (1991) macht auf den hohen Anteil verhaltensgestörter Kinder aufmerksam: „Die drittgrößte Gruppe bilden Kinder mit dissozialen Störungen, welche eine relativ ungünstige Prognose aufweisen. Diese Störungen des Sozialverhaltens sind gekennzeichnet durch Ignorieren sozialer Normen, Lügen, Stehlen und Herumtreiben“ (41). Für diese Kinder wird die höchste Abbruchquote von 15% angegeben (ebd. 114).

Etwa 5-15% der Kinder und Jugendlichen fallen durch intensiv aggressives Verhalten auf. In 8% der Einrichtungen wird die Quote der hochaggressiven auf über 35% geschätzt (Günder/ Reidegeld 2006, 9).

Wie bereits im ersten Teil dieser Arbeit (→ 5.f) beschrieben, muss „aggressiv-destruktives Verhalten von Kindern und Jugendlichen (...) unter dem Gesichtspunkt misslingender Lern- und Beziehungserfahrungsprozesse verstanden werden, die die individuelle Persönlichkeit in ihrem Grundcharakter deformieren und somit eine fehlangepasste, defizitäre Struktur fördern, die es nicht ermöglicht, mit den eigenen, natürlichen, aggressiven Impulsen äußeren Belastungssituationen adäquat begegnen zu können“ (Tschuschke 2003, 227).

Als Ursachen für Verhaltensstörungen, der im Heim lebenden Jugendlichen benennt *Schauder* (2003) unter anderem (sexuellen) Missbrauch, psychische Krankheiten der Eltern, inkonsequentes Erziehungsverhalten der Eltern sowie die Folgen von miterlebten Partnerschaftskonflikten, Trennung und Scheidung der Eltern.

Besonders die Situation durch die Scheidung der Eltern (welche wie bereits erwähnt ein hoher Anteil der Heimkinder miterlebt hat), führt zu Gefühlen der „Verunsicherung, Angst, Trauer und auch Wut“ (Schneekind, u.a. 1995, 1102) bei den Kindern. Die Jugendlichen haben oftmals nur geringe Fähigkeiten mit dem Verlust

---

<sup>7</sup> Die Studie von Hebborn-Brass bezieht sich auf jüngere Kinder (bis ca.12 Jahre)

einer Bezugsperson umzugehen, was häufig zu Symptombildung in Form von aggressiven Verhalten führt (Gehres 1997, 81ff).

„Bei gewalttätigen Kindern und Jugendlichen können wir oft aufgrund der Anamnese ihrer bisherigen Lebenserfahrungen oder einer aktuellen Krise Erklärungsmodelle für ihr gewalttätiges Verhalten finden. Schwieriger wird diese Analyse bei den Mitarbeiter/-innen, noch schwieriger sind die gewaltfördernden institutionellen Strukturen unserer Einrichtungen herauszufinden und am schwierigsten erscheint uns die Analyse bei uns selbst“ (Nickolai/ Scheiwe 1996, 127).

## 8. Strukturelle Bedingungen

Gewalt ergibt sich „in einem Umfassenden Kontext aus Einzelbiographie **und** Gruppendynamik, aus Beziehungsgeschichte zwischen Kindern/Jugendlichen und PädagogIn **und** den strukturellen Bedingungen und Zwängen in der Erziehungsarbeit in den spezifischen Institutionen“ (Schwabe 2002, 167).

Zunächst sollen die strukturellen Bedingungen im Heim betrachtet werden.

### 8.1. Strukturelle Gewalt im Heim

Wie bereits geschildert, können Aggressionen und somit auch gewalttätiges Verhalten durch Frustrationen bedingt sein (→ 4.2.). Eine Möglichkeit zur Reduzierung aggressiver Erscheinungen wäre also eine Vermeidung von frustrierenden Gegebenheiten. „Jeder weiß, welche engen Grenzen einer solchen Zielsetzung gezogen sind. Weist doch gerade das Heim als soziale Institution eine Reihe struktureller Gegebenheiten auf, die durchaus Frustration erzeugen können.“ (Becker/Stadtler 1982, 111)

„(Strukturelle) Gewalt in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ist ein Thema, das unweigerlich Unbehagen bei Fachkräften auslöst, die in den Bereichen Tätig sind“ (Busch/ Fieseler 2006, 403). Selten wird diese Thematik aufgegriffen. Da sie jedoch in jeder Einrichtung vorzufinden ist, fordern *Busch* und *Fieseler* (2006) regelmäßige Fortbildungen der Mitarbeiter in diesem Bereich und eine verantwortungsvolle Auseinandersetzung mit struktureller Gewalt (→ 2.4.) besonders auf den Leitungsebenen von Jugendhilfeeinrichtungen (407).

Strukturelle Gewalt ist je nach Art der Einrichtung in unterschiedlichem Ausmaß gegeben. Machtmissbrauch und das Vorenthalten von Rechten können bei den Betroffenen Gefühle der Ohnmacht auslösen. Die Rechte der Jugendlichen bzw. deren Gebrauch werden als störend für den sowieso schon anstrengenden Alltag im Heim betrachtet, weshalb die Heranwachsenden oftmals erst gar nicht über ihre Rechte aufgeklärt werden. Strukturelle Gewalt und ein Machtüberhang auf Seiten der Pädagogen werden zur „Disziplinierung“ der Jugendlichen benutzt (ebd. 403f).

Bereits 1979 bemerkt *Rehbein*, dass die Interaktionsformen aller Beteiligten im Rahmen von hierarchischen, organisatorischen Machtapparaten nicht auf Solidarität, emotionaler Zuwendung, sozialer Lebensgestaltung und Zukunftsplanung gerichtet sein können, sondern Gewalt, Aggressivität und Lethargie fördern (125f).

Den Jugendlichen im Heim bieten sich oftmals nur unzureichende Möglichkeiten, sich gegen sie gerichtete Ungerechtigkeiten zu wehren. Ungerechte Behandlungen (auch körperliche Gewalt oder (sexueller) Missbrauch) seitens der Mitarbeiter bleiben zumeist ungeahndet, da die Jugendlichen keine Anlaufstelle für Beschwerden haben und ein Nachweis selten zu erbringen ist (Busch/Fieseler 2006, 405ff). Die

unterschiedlichen Möglichkeiten von Pädagogen und Jugendlichen stellt eine Ursache für Frustrationen, Ohnmachtserfahrungen und somit auch für Gewalt dar. „Wir üben jeden Tag in unseren Einrichtungen Gewalt – Kraft Amtes – aus, und möglicherweise könnte eine Ursache von Gewalttätigkeit in eben genau dieser nicht definierten Grauzone liegen“ (Nikolai/ Scheiwe, 1996, 125f). Besonders für Jungen erscheint erfahrene (Macht)Unterlegenheit als Problem im Hinblick auf ihre Männlichkeitsvorstellung (→ 6.3.f).

## 8.2. Machtprozesse in der Heimerziehung

Wolf (1999) hat anhand einer Wohngruppe versucht herauszufinden, welche Machtstrukturen im Heim herrschen. Dazu hat er verschiedene Machtkategorien gebildet und diese danach zugeordnet, ob sie eher ein Machtpotential für die Bewohner oder für die Pädagogen darstellen. Die für Machtprozesse in Institutionen häufig verwendete Darstellung der *Totalen Institution* (Goffman) hält Wolf aufgrund der Reformen in der Heimerziehung (Dezentralisierung, Individualisierung, Entinstitutionalisierung, etc.) an dieser Stelle für ungeeignet.

Eine eindeutige Machtquelle der Pädagogen stellen die „materielle Versorgung und Leistung“ dar. Während die Erzieher außerhalb des Heimes einen alternativen, privaten Lebensbereich haben, sind die Jugendlichen von der Versorgung im Heim abhängig (Wolf 1999, 142ff). Auch der persönliche Einsatz der Erzieher birgt Möglichkeiten, die Kinder abhängig zu machen: „Besonders persönliche Leistungen bringen damit besondere persönliche Entzugschancen der Leistungen hervor und konstituieren ein erhebliches Machtdifferential“ (ebd. 149).

Die Kategorie „Zuwendung und Zuwendungsentzug“ gilt ebenso eher als eine Machtquelle der Erwachsenen. Zwar sind auch sie in gewisser Weise von der Zuneigung ihrer Schützlinge abhängig, doch gibt es im Heim mehr Jugendliche als Pädagogen. Im Gegensatz zu materiellen Gütern kann hier von den Jugendlichen kein Vorrat angelegt werden. Für die Erwachsenen ist das Heim zudem in erster Linie „nur“ der Arbeitsplatz – für die Jugendlichen das Zuhause (ebd. 156ff).

Zugang zu Orientierungsmitteln haben in erster Linie die Erwachsenen. Ihnen obliegt ein Großteil der Informationskontrolle. In speziellen Bereichen verfügen zwar auch die Jugendlichen über einen Informationsvorsprung, doch dieser ist häufig nicht bedeutsam für ein Machtpotenzial den Erwachsenen gegenüber. Problematisch erscheint, dass den Jugendlichen mit zunehmendem Alter nicht ein erhöhter Zugang zu Orientierungsmitteln ermöglicht wird. Sie bleiben somit stark abhängig von den Erwachsenen anstatt sich ihnen anzunähern (ebd. 215ff).

Macht auf Seiten der Jugendlichen entsteht durch die einrichtungs- oder gruppeninternen Regeln, an die sich der Jugendliche halten kann oder nicht. Die Pädagogen haben keine Möglichkeit, die Jugendlichen zu etwas zu zwingen – wohl

aber können sie ihre Machtpotenziale nutzen und Sanktionen aussprechen. Ob sich ein Jugendlicher somit mit Weigerungen durchsetzen kann, ist fraglich (ebd.152f)

Erwachsene suchen einen Sinn und eine Erfüllung in ihrer Arbeit. Sie sind dadurch auf die Anerkennung und Rückmeldung der Jugendlichen angewiesen und wollen sich als einzigartig wahrgenommen wissen. Dies birgt ein Machtpotential für die Heimbewohner (*Wolf*: Sinnkonstruktion und Sinnentzug) (ebd. 192ff).

„Eine weitere zentrale Machtquelle ist die körperliche Stärke. Körperliche Überlegenheit, größere Kraft und damit ein Potential zur körperlichen Gewalt begründen unmittelbar ein Machtdifferential“ (*Wolf* 1999, 234). Besonders Jugendliche mit Gewalterfahrungen analysieren Beziehungen zu anderen Menschen über körperliche Überlegenheit oder Unterlegenheit. Nun gibt es Jugendliche, die körperlich stärker sind als die Pädagogen und solche, die schwächer sind. Die körperliche Stärke scheint nach *Wolf* jedoch keine besondere Machtquelle zwischen Erziehern und Heranwachsenden zu sein. Sie ist dafür eine deutliche Machtquelle bei den Jugendlichen untereinander (ebd. 234ff).

Die Jugendlichen sind in vielfältiger Weise von Entscheidungen ihrer Erzieher abhängig. Durch unzureichenden Zugang zu Information und somit die Unkenntnis ihrer Möglichkeiten erleben sie sich als ohnmächtig. Beschwerdemöglichkeiten sind – sofern überhaupt vorhanden – häufig nicht bekannt (ebd. 276f).

Weitere Machtquellen auf Seiten der Erwachsenen, die aus den Organisationsbedingungen hervorgehen, ist der Zugang zum Privatleben der Bewohner. Die Erwachsenen verfügen über Schlüssel zu den Zimmern (Privatbereich) der Jugendlichen. Im Gegenzug besteht diese Möglichkeit für die Heranwachsenden nicht. Ebenso haben die Erwachsenen die Möglichkeit, einen Jugendlichen abzuschieben, der ihnen zu viele Probleme bereitet. Die Bewohner haben jedoch keine Möglichkeit auf die Auswahl der ihnen zugewiesenen Betreuer direkt Einfluss zu nehmen (ebd. 302f).

„Die Kinder waren durch ihre Erfahrungen harter Interventionen in ihr Leben ohne Partizipationschancen sensibilisiert für ihre Abhängigkeit von der Jugendhilfeadministration“ (ebd. 277). So ist schon die Zugehörigkeit zur Heimgruppe nicht nach eigenem Wunsch und auch nicht durch das Schicksal zustande gekommen, sondern durch einen Verwaltungsakt (ebd. 163). Nach *Wolf* wird diese Abhängigkeit und Unmündigkeit kaum in Frage gestellt. Die Jugendlichen sind häufig z.B. nicht darüber informiert, was mit ihrem Geld, das sie in einer Ausbildung oder Maßnahme verdienen, geschieht. Bei der materiellen Versorgung werden die Dinge gekauft, die ihnen die Erwachsenen aufschreiben. Regeln werden hingenommen – oder eben missachtet – jedoch nicht hinterfragt. So wird mit zunehmendem Alter keine Heranführung an die Erwachsenen ermöglicht, indem ihnen mehr Verantwortung und Rechte zugestanden werden (ebd. 143f).



Insgesamt sieht *Wolf* ein eindeutig größeres Machtpotenzial auf Seiten der Pädagogen.

### 8.3. Kritik von *Schwabe*:

*Schwabe* (2002) äußert Kritik an der von *Wolf* gezogenen Schlussfolgerung, dass der Machtüberhang im Heim eindeutig auf Seiten der Erwachsenen liegt. Er bemängelt, dass die von *Wolf* untersuchte Gruppe auf hoher Beziehungsintensität beruht, die nicht vorausgesetzt werden kann: „Die PädagogInnen kommen vor lauter Krisenmanagement in diesen Gruppen gar nicht zum notwendigen Beziehungsaufbau, Regeln und Grenzen werden immer wieder in Frage gestellt und ausgetestet, die PädagogInnen `brennen´ dort rasch aus, die Fluktuation ist hoch, die Arbeitsfähigkeit ganzer Teams immer wieder gefährdet“ (Schwabe 2002, 287).

Er sieht große Machtpotenziale auf Seiten der Jugendlichen, die durch Menge und Lautstärke, zahlenmäßige Überlegenheit, erniedrigende Beleidigungen, Verweigerung von Aufgaben und das Aufwiegeln der Gruppe an der Energie und den Nerven der Pädagogen zehren (ebd. 288ff), während *Wolfs* untersuchte Gruppe ihm als „saft- und kraftlos“ erscheint und sich über ihre Machtmöglichkeiten nicht bewusst ist. Sieht sich die Heimgruppe von *Wolf* in einer akzeptierten Opferrolle, beschreibt *Schwabe* die Jugendlichen als bewusste Akteure, die sich lustvoll in Machtkämpfe stürzen (ebd. 290).

Den Pädagogen bleiben dann häufig nur (harte) Sanktionen übrig, wobei auch diese Möglichkeiten begrenzt sind. Ein Taschengeldentzug ist juristisch nicht abgesichert und das Abschieben von Bewohnern schafft nur kurzfristig Entlastung. Finanziell sind die Heime auf Vollbelegungen angewiesen – Entlassungen gefährden somit auch den eigenen Arbeitsplatz, oder der freie Platz wird rasch wieder neu belegt (ebd.289).

*Schwabe* kommt zu dem Schluss, dass eine Vormachtstellung in der pädagogischen Beziehung im Heim auf Seiten der Erwachsenen gegeben sein muss, um eine Stabilität und gelingende Prozesse sicherzustellen. Dazu müssen die Pädagogen auch über Möglichkeiten der Sanktionierung verfügen (ebd. 304). „Je weniger Eskalationen, um so akzeptierter und stabiler der Machtüberhang. Je mehr Eskalationen, um so instabiler die Machtbalance und um so überzeugter beide Parteien von der eigenen Ohnmacht und der Übermacht der anderen“ (Schwabe 2002, 303).

Um ein Ohnmachtsgefühl, das zu Aggressivität und Machtkämpfen führt, zu vermeiden, sollten Pädagogen auf eine Machtdemonstration verzichten und statt dessen Situationen schaffen, in denen Macht und Entscheidungen geteilt werden. Dies beweist Souveränität (ebd. 303).

Über eine Vormachtstellung der Pädagogen sind sich *Wolf* und *Schwabe* letztlich auch einig: „Erziehung ist ohne ein Machtdifferential zugunsten der Erwachsenen

(...) nicht möglich. Seine Nutzung soll aber auf die Interessen der Kinder bezogen sein, und Erziehungsprozesse sollen darauf ausgerichtet sein, es im Verlaufe des Aufwachsens zu verringern“ (Wolf 1999, 374f). „Macht in pädagogischen Beziehungen muß von selbstkritischen Erwachsenen verantwortet werden“ (Schwabe 2002, 307).

#### 8.4. Partizipation

Es soll im Folgenden untersucht werden, in welchen Bereichen eine Beteiligung der Jugendlichen ermöglicht werden kann oder sogar muss. Schon im KJHG sind einige Beteiligungsrechte der Betroffenen und ihrer Eltern festgeschrieben.

§5KJHG bestimmt das Wunsch- und Wahlrecht der Leistungsempfänger. Es besteht somit grundsätzlich die Möglichkeit, sich verschiedene Einrichtungen anzusehen und sich dann zu entscheiden.

„Kinder und Jugendliche sind entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen der öffentlichen Jugendhilfe zu beteiligen“<sup>8</sup> (§8 Abs.1, Satz1 KJHG). Sie sind zudem auf ihre Rechte hinzuweisen (Satz 2).

Nach §36 KJHG sind die Kinder/Jugendlichen sowie die Personensorgeberechtigten an allen Entscheidungen sowie der weiteren Hilfeplanung zu beteiligen.

Somit stehen den Jugendlichen gesetzlich Beteiligungs- und Mitspracherechte auf verschiedenen Ebenen zu. *Hansbauer* (2001) bemängelt, dass dies in der Praxis jedoch ganz anders aussieht (9f). Um von dem Wunsch- und Wahlrecht überhaupt Gebrauch machen zu können, bedarf es einer guten Marktkennntnis. Diese hat im besten Fall nur der Sachbearbeiter beim Jugendamt, und die Leistungsempfänger sind auf seine Informationen angewiesen (Blandow, u.a. 1999, 67). Der Sachbearbeiter kann zudem nicht gewählt werden (ebd. 123). Insgesamt scheinen die Leistungsempfänger über ihre Mitwirkungs- und Wahlmöglichkeiten nur unzureichend aufgeklärt zu sein.

##### 8.4.1. Partizipation im Heim

Das Thema Partizipation von Jugendlichen hat zwar seit Jahren, auch aufgrund von Qualitätsentwicklungsvereinbarungen, in den Einrichtungen Einzug erhalten, wie diese jedoch konkret auszusehen hat, scheint bisher ungeklärt. Auf struktureller Ebene sind die Landesjugendämter für die Konkretisierung von Partizipation durch Rahmenverträge verantwortlich. Die Umsetzung auf pädagogischer und motivationaler Ebene muss jedoch in den einzelnen Einrichtungen erfolgen. Dies würde bedeuten, „dass etablierte Machtdifferenzen zwischen den in Einrichtungen lebenden Jugendlichen und dem pädagogischen Personal (...) aufgegeben werden“

---

<sup>8</sup> In dieser Arbeit soll von einem Entwicklungsstand der Kinder/Jugendlichen ausgegangen werden, der eine Beteiligung erlaubt.

müssten (Hansbauer 2001, 10). Dem Jugendlichen würde dann mehr Macht und Selbstentscheidung eingeräumt werden, was genau genommen seinem „Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (§1 KJHG) entspräche.

Für die Pädagogen würde dies bedeuten, sie verlören ihre Macht, Druck auszuüben, um Jugendliche zu etwas zu bewegen. Letztendlich müssten sie jedoch die Verantwortung für die Entscheidungen der ihnen Anvertrauten tragen. „Zurecht wird (...) manchmal gefragt, ob es eigentlich pädagogisch zu verantworten sei, Kinder und Jugendliche Entscheidungen treffen zu lassen, deren Folgen sie unmöglich überschauen können“ (Hansbauer 2001, 11). „Die Forderung nach mehr Partizipation rührt damit am Grundverständnis der aktuell praktizierten Heimerziehung, an Handlungsrountinen und Leitbildern, die sich über lange Zeiträume hinweg verfestigt haben“ (ebd.).

Partizipation von Jugendlichen im Heim zu etablieren ist ein langwieriger Prozess, der schrittweise angegangen werden muss. Zunächst muss Einigkeit darüber herrschen, in welcher Weise und in welchem Umfang die Heranwachsenden beteiligt werden sollen. Kritisch ist auch festzulegen, ab welchem Alter wie viel eigene Entscheidungsgewalt an die Jugendlichen gegeben werden soll. Dabei ist besonders bei Heimkindern zu beachten, dass viele in ihrer Entwicklung zur Entscheidungsfindung und „Beteiligungs-Motivation blockiert sind“ (Blandow, u.a. 1999, 53), während andere aufgrund der familiären Situation schon sehr früh gezwungen waren, Verantwortung zu übernehmen (ebd.).

Ein Interesse der Heranwachsenden an Partizipation kann somit nicht grundsätzlich vorausgesetzt werden (ebd. 49), sondern im Gegenteil: „Wir wollen nicht sagen, immer, aber vielfach bedeutet es Kindern im Heim gegenüber deshalb schlicht eine Zumutung, nun auch noch von ihnen zu verlangen, dass sie sich kreativ in Problemlösungsstrategien einbringen – oder sich hierfür motivieren lassen – oder gar, dass sie ein Interesse daran entwickeln, sich in die Gruppen- und Heimangelegenheiten einzumischen“ (Blandow, u.a. 1999, 51).

#### 8.4.2. Die Befähigung zur Partizipation

Bevor es um wichtige Entscheidungsprozesse gehen kann, an denen die Heranwachsenden sich beteiligen können, müssen sie in der Lage sein, zu wissen, was sie wollen und was ihnen wichtig ist. Durch die Erfahrungen von Ohnmacht und Abhängigkeit haben viele Jugendliche eine **erlernte Hilflosigkeit**<sup>9</sup> entwickelt, die es

---

<sup>9</sup> Die Theorie der Erlernten Hilflosigkeit (Stiensmeier-Pelster 1988, u.a. zurückgehend auf Seligman 1975) geht davon aus, dass die Wahrnehmung von Unkontrollierbarkeit dazu führt, dass auch zukünftige Unkontrollierbarkeit erwartet wird und die Person, die diese Unkontrollierbarkeit empfindet, keinen Einfluss auf die Handlung bzw. das Ergebnis hat – dass sie quasi hilflos ist. Dies führt zu Demotivation oder im Extremfall zu Depression, also zu verminderter Antriebsfähigkeit.

zu überwinden gilt. Dazu ist eine intensive Förderung und Beziehungsarbeit mit dem Jugendlichen unverzichtbar.

Als einen der wichtigsten Punkte für die Entwicklung von Partizipation der Kinder am Heimalltag nennt *Kriener* (2001) das Ernstnehmen der Kinder und Jugendlichen durch die Erwachsenen: „Für eher partnerschaftliche Gespräche ist es erforderlich den Kindern offen und neugierig zu begegnen und transparent zu machen, was kann `unter uns´ bleiben, was ist wichtig weiter zu tragen und was muss offen gelegt werden“ (23).

Um überhaupt Motivation bei den Jugendlichen zu erreichen ist es wichtig, dass sie sich ihren Bezugserzieher, zu dem sie ein Mindestmaß an Vertrauen haben, aussuchen können und diese ihnen nicht einfach zugeteilt werden. „Betreuungsbeziehungen sind (...) zunächst Zwangsgemeinschaften und für Kinder und Jugendliche zugleich manifester Ausdruck der Kränkung, nicht um ihrer selbst willen geliebt zu werden“ (*Kriener* 2001, 24). Aufgabe des Erziehers ist es zunächst, den Kindern einen „Zugang zu sich selbst“ (*Blandow*, u.a. 1999, 55) zu ermöglichen. Erst wenn dies erreicht ist, sind die Heranwachsenden auch in der Lage, sich an Entscheidungen zu beteiligen. *Blandow* stellt jedoch klar, „dass die Rahmenbedingungen hierfür eher ungünstig sind. Warum sollte ein `Lohnerzieher´ auf ein Kind hören, wenn eine ernsthafte Orientierung an dessen Bedürfnissen ihn doch notwendig Konflikte in seiner Privatsphäre bescheren würden“ (*Blandow*, u.a. 1999, 50). Der Erwachsene bleibt letztlich für die Entscheidungen verantwortlich.

#### 8.4.3. Gruppenbesprechungen

„Allen Sonntagsreden von umfassender Partizipation zum Trotz kann und muß in vielen Einrichtungen klein angefangen werden“ (*Schwabe* 2002, 160). Grundlage und Forum für die Interessen der Kinder/Jugendlichen sind Gruppenbesprechungen. Hier können die Heranwachsenden ihre Themen einbringen. Auch muss zunächst

---

Eine andere Möglichkeit ist die Theorie der psychologischen Reaktanz. Diese geht davon aus, dass Personen „nach der Wahrnehmung von Unkontrollierbarkeit nicht hilflos werden, sondern mit Reaktanz reagieren“ (*Stiensmeier-Pelster* 1988, 14). Reaktanz wird betrachtet als ein Verhalten, dass durch erhöhten Einsatz dazu führen soll, die Kontrolle wieder zu erlangen. „Auf der Gefühlsebene äußert sich Reaktanz unter anderem in Form von Ärger, Wut oder Feindseligkeit“ (ebd.) und kann somit zu Aggression führen.

Hilflosigkeit und Reaktanz als Folge von Wahrnehmung der Unkontrollierbarkeit unterscheiden sich dadurch, dass bei der Reaktanz erwartet wird, dass in Zukunft die Kontrolle wieder erlangt wird, während Erlernte Hilflosigkeit eintritt, wenn auch in Zukunft Unkontrollierbarkeit erwartet wird. Die Stärke der Reaktionen hängt davon ab, wie wichtig das Ergebnis bzw. das Beibehalten der Kontrolle für das Individuum ist. Ob eine Person schneller zu Hilflosigkeit tendiert oder zu Reaktanz neigt, hängt vom eigenen Begabungskonzept ab, also in wie weit eine Person glaubt, die Fähigkeiten zu besitzen, Kontrolle zu erlangen. Das Begabungskonzept geht darauf zurück, was das Individuum für ein Selbstkonzept hat. Das Selbstkonzept ergibt sich in besonderem Maße aus der wahrgenommenen Fremdeinschätzung. (ebd. 104ff). „Ein Gefühl niedriger eigener Begabung scheint vermehrt mit negativen, ein Konzept hoher eigener Begabung mit vermehrt positiven Gefühlen einherzugehen“ (ebd. 110).

beachtet werden, dass den Jugendlichen nicht zuviel zugemutet wird. Eine begrenzte Auswahl an Themen, die besprochen werden, ist wichtig. Entscheidend ist, dass die Bewohner erleben, dass ihre Ideen, Anregungen, Wünsche und Entscheidungen auch spürbare Auswirkungen haben und dass es sich lohnt, eine Meinung kundzutun (ebd. 158ff).

#### 8.4.4. Aushandeln von Regeln

Besonders Regeln sind immer wieder ein Thema, das zu Unzufriedenheit und Aggressionen führt. Jugendliche, die mehrere Heime kennen gelernt hatten, bewerten diese vor allem nach Strenge und Freiheiten. Dies betrifft in erster Linie den Ausgang und in zweiter Linie die Verregelung des Lebens im Heim. Die Strenge des Heimes wurde als „aversiver Stimulus“ erlebt (Freigang 1986, 174f).

Eine Aushandlung der Regeln unter Beteiligung der Bewohner ist von Vorteil, damit sich diese zumindest teilweise damit identifizieren können. Ein begrenzter Spielraum zur Regelgestaltung ergibt sich jedoch durch geltende, höhere Regeln (Hausordnung, Gesetze). Regeln müssen erklärt und nicht einfach bestimmt werden. Besonders wichtig ist, dass die aufgestellten Regeln ebenso für die Erwachsenen gelten und diese sie befolgen. Ein Nichtbeachten erleben die Heranwachsenden als „Machtdemonstration, die sie als Abwertung empfinden und die sie bisweilen auf ‚Rache‘ sinnen läßt. (...) Lösen Erwachsene aufgestellte Regeln auch selbst verlässlich ein, werten Mädchen und Jungen dies hingegen als Ausdruck von Respekt und Wertschätzung“ (Kriener 2001, 25). Bei der Beteiligung an den Regeln, können die Jugendlichen sogleich an generellen Sanktionen für Regelverletzungen beteiligt werden.

#### 8.4.5. Weiterreichende Partizipation

Mitbeteiligung an gruppeninternen Angelegenheiten wird zumindest ansatzweise in vielen Heimen praktiziert. *Blandow* (u.a. 1999) spricht darüber hinaus von der Etablierung von Heimparlamenten mit Stimmgewicht (55), die sogar über die Nutzung des Etats und der Institutionspolitik mitentscheiden sollen (ebd. 90ff). Auch an der Ausarbeitung der Kriterien für die Qualitätsentwicklungsvereinbarungen der Landesjugendämter möchte *Blandow* Betroffene beteiligt sehen, da diese am besten über ihre Interessen bescheid wissen (ebd. 67). Auf derart weitreichende Partizipation soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Auch gruppenintern stoßen die Überlegungen *Blandows* an Grenzen. Natürlich wäre es von Vorteil für die Gruppe, wenn sie über die Einstellung neuer Mitarbeiter und neue Bewohner ihrer Gruppe mitentscheiden könnten (ebd. 90ff). Er selbst nennt jedoch zugleich das Problem solcher Überlegungen: Die Einrichtungen stehen oftmals aus finanziellen Gründen unter Belegungsdruck (ebd. 81).

Wichtig erscheint die Einführung einer Vertrauensperson für die Jugendlichen, die für Beschwerden seitens der Heranwachsenden zur Verfügung steht und ausschließlich ihre Interessen vertritt (Anwaltsfunktion). Diese müsste jedoch außerhalb der Institution agieren, um nicht in Rollenkonflikte zu gelangen (ebd. 107ff). Ein einrichtungsinterner Pädagoge käme bei einer Parteinahme für ein Kind nur zu leicht in Interessenskonflikte: „Auch der `gutwillige´ Heimpädagoge kann nicht umhin, gelegentlich gegen die Interessen `seiner´ Kinder entscheiden zu müssen, sodass sich die Qualität der Heimerziehung auch darin ausdrückt, ob es dem Heimpädagogen gelingt, vermittelnde Rollen einzunehmen“ (ebd. 83).

#### 8.4.6. Resümee

Zur Vermeidung von Frustrationserlebnissen und Ohnmachtsgefühlen, die letztlich in Gewalthandlungen enden können, ist es sinnvoll, die Heranwachsenden in verantwortungsvollem Maße mehr und mehr in Entscheidungen einzubinden. „Die Stärkung ihrer Beteiligungsrechte in den verschiedenen Lebensbereichen ist sehr wichtig. Kinder und Jugendliche müssen ebenso wie Erwachsene das Gefühl haben, daß sie ihren täglichen Lebensanforderungen gewachsen sind und sie auch beeinflussen können. Sie wollen Spuren hinterlassen und bei der Suche nach ihrer eigenen Identität auch Resonanz finden“ (Hurrelmann 2002, 20).

Genau wie *Wolf* und *Schwabe* kommt auch *Blandow* zu dem Ergebnis, dass Erwachsenen mehr Lebenskenntnis und Kompetenzen als die Jugendlichen besitzen: „Es ist deshalb nur konsequent zu argumentieren, dass Kinder und Jugendliche nicht über die gleichen Rechte verfügen können wie die dort tätigen Pädagogen, da diese sich noch nicht im Zustand der `Personalität´ befinden, (...) sondern erst in diesen Zustand versetzt werden sollen“ (Blandow, u.a. 1999, 70).

## 9. (Nach)Sozialisation im Heim

Jugendlichen wachsen heute in einer Zeit auf, die von zunehmender Unsicherheit durch Individualisierung, Pluralisierung, Enttraditionalisierung und Entstrukturierung geprägt ist. Die pädagogische Arbeit, Jugendliche auf ihrem Weg ins Erwachsenenleben zu begleiten, ist dementsprechend schwieriger und anspruchsvoller geworden. „Wohlgemerkt, ich behaupte, die Erziehung sei unter diesen Bedingungen schwieriger geworden. Ich behaupte nicht, die Kinder seien schwieriger geworden. Denn das wäre die erwachsenenzentrische und damit unzureichende Deutung dieser Prozesse“ (Wolf 2000, 19).

Als Grundbedingungen für eine gelingende, primäre Sozialisation nennt *Freigang* (1986):

- „Sicherheit als Schutz der Lernsituation und Möglichkeit zur Wiederholung;
- Geborgenheit und Liebe als Verantwortung des Erwachsenen für die Lernsituation;
- Ermöglichung neuer Erfahrungen für das Kind;
- Spiegelung und Anerkennung durch die Erwachsenen als Bedingung für das Entstehen eines positiven Selbstbildes“ (19).

„Diese Bedingungen gelten für das Sozialisationsfeld Heim in ganz besonderem Maße. Heimerziehung hat es oft mit Kindern und Jugendlichen zu tun, deren primäre Sozialisation Mängel aufwies“ (ebd. 23). Sie kennen häufig keine Stabilität, Verlässlichkeit, Geborgenheit oder Anerkennung.

Auch im Bezug auf die Prävention von Gewalt steht die Heimerziehung vor einer schwierigen Situation. Wie bereits beschrieben ist „Gewalt bei Jugendlichen (...) das Ergebnis eines meist sehr langen Entwicklungsprozesses, der schon in der frühen Kindheit beginnen kann“ (Hurrelmann 2002, 21; → 5.f). Weiterhin spricht *Hurrelmann* von der Notwendigkeit, aggressive Verhaltensweisen bei Kindern so früh wie möglich zu erkennen, da dann die Aussichten, dieser Entwicklung entgegenzuwirken, noch am besten sind (ebd.18). Wenn Jugendliche jedoch häufig erst im späten Alter und massiv ausgeprägten Gewaltverhalten in die Einrichtung kommen, ist eine Verhaltensänderung ein hoher Anspruch.

Als Faktoren, die für eine erfolgreiche Entwicklung im Heim wichtig sind, nennt *Gehres* (1997) u.a. die Beziehungserfahrungen in der Herkunftsfamilie vor, während und nach der Heimunterbringung, die Beteiligung an der Heimunterbringung, die Beziehungserfahrungen in der Gruppe und die Beziehungserfahrungen zu den Erziehern (197).

Die Bedingungen und Beziehungserfahrungen in der Herkunftsfamilie erweisen sich, wie bereits beschrieben (→ 7.4.), häufig als defizitär. Auch die Beteiligung an der Heimunterbringung erscheint oftmals mangelhaft umgesetzt. Es sollen nun die

Bedingungen in der Heimgruppe und die Beziehungen zu den Erziehern beschrieben und diskutiert werden.

### 9.1. Erziehung

Aufgrund der oftmals schwierigen Ausgangslage der untergebrachten Jugendlichen (hohes Alter und somit schon sehr festgefahrene Verhaltensweisen), sind die Anforderungen an die Heimerziehung entsprechend hoch. Besonders auch unter den strukturellen Gegebenheiten (große Gruppen – wenige Pädagogen; Schichtdienst) erscheint es als eine unlösbare Aufgabe, verhaltensauffälligen Jugendlichen einen Weg zu einer positiven Entwicklung zu ermöglichen. „Es geht (...) insbesondere um das Umorganisieren von Erfahrungen. Diese relative Verschiebung von Gewichten bei der Interpretation der Lebenserfahrungen können wir anregen und begleiten, wir können dazu ermutigen und lernträchtige Lebensbedingungen schaffen. Wir können – und dürfen – es nicht als Verhaltensänderung vorprogrammieren“ (Wolf 2000, 11). Zugleich macht *Wolf* auf den in der Heimerziehung herrschenden Methodenmangel aufmerksam: „Über ein Repertoire an Methoden, mit denen wir eindeutig gezielte Effekte im Denken und Fühlen von Menschen erreichen können, verfügen wir nicht. (...) Die Vorstellung, man könnte Menschen nach Belieben durch Belohnungen und Strafen manipulieren, ist eine Überschätzung, oft eine groteske Überschätzung der Möglichkeiten der Pädagogik“ (ebd.). *Gehres* (1997) bestätigt, dass sich eine „Input-Output-Kongruenz in der Erziehung“ (198) nicht gezeigt hat.

*„Der Geist, der die Besserungsanstalt erfüllt, muss vom Personal ausgehen. Die eigene positive Einstellung des Erziehers zum Leben, jene glückliche Lebensauffassung, die Heiterkeit und Freude um sich verbreitet, bringt die Atmosphäre, in der ohne besondere Anstrengung das Erziehungswerk gelingt. Dann sind die Erzieher auch befähigt, sich ihren Zöglingen so zu nähern, dass diese in allen Handlungen Zuneigung verspüren und immer empfinden, verstanden zu werden. Die meisten Dissozialen sind nie zur Befriedigung ihres kindlichen Zärtlichkeitsbedürfnisses gekommen“ (Aichhorn 1987, 133).*

*Hurrelmann* (2002) spricht von einem „magischen Erziehungsdreieck“ (13). Dieses beinhaltet als erstes Anerkennung, um den Jugendlichen zu unterstützen (ein Zuwenig oder zuviel kann Jugendliche emotional und sozial irritieren und direkt oder indirekt auch zu Aggression führen). Eine zweite „Ecke“ ist die Anregung bzw. Motivation (Schwierigkeiten liegen hier in der mangelnden Zukunftsperspektive z.B. aufgrund der angespannten Arbeitsmarktsituation). Der dritte Pol, den *Hurrelmann* als den schwierigsten betrachtet, ist die Anleitung. Darunter versteht er das Festlegen von Regeln und ihre Beachtung bzw. Sanktionierung bei ihrer Verletzung. Viele Familien tun sich bei der Festlegung von klaren Regeln und Grenzen schwer. „Die Folge ist häufig, daß Kinder keine festen Vereinbarungen, Normen und Regeln



kennengelernt haben und in dieser Verunsicherung mit Aggressivität als Such- und Tastverhalten reagieren“ (ebd.).

Die Jugendlichen sind also auf klare Strukturen, Rückmeldung, Anleitung und Förderung angewiesen. Förderungsziele im Bezug auf aggressiv auffällige Jugendliche sind insbesondere differenzierte Wahrnehmung, angemessene Selbstbehauptung, Kooperation und helfendes Verhalten, Selbstkontrolle und Empathiefähigkeit (Petermann/ Petermann 2005, 84ff).

Als Möglichkeiten der Verhaltensmodulation nennt *Schauder* (2003) das Lernen durch operante Konditionierung, Lernen am Modell (→ 4.3.1.f), Diskriminationslernen und die Identifikation mit einer Bezugsperson (auch im Hinblick auf die Übernahme geschlechtsspezifischen Verhaltens; → 6.3.f). Wichtig sind auch regelmäßige Feedbacks seitens der Erzieher: „**Gezielte Rückmeldung** und **Bekräftigung** gibt dem Jugendlichen nicht nur eine Orientierung über seine Leistungsfähigkeit, sondern zeigt ihm auch Mängel und Fortschritte auf“ (Petermann/Petermann 1996, 21).

## 9.2. Struktur und Geborgenheit in der Gruppe

„Entritualisierungsprozesse sind (...) nicht für alle Gesellschaftsmitglieder gleichzusetzen mit dem Ablösen von einengenden Konventionen und dem eröffnen von mehr Autonomie und Freiheitsspielräumen, sondern können auch Angst erzeugen und Unsicherheit auslösen“ (Dalferth, 1999, 388). Besonders Heimkinder sind aufgrund ihrer Vorerfahrungen im Elternhaus, die oftmals durch Instabilität gekennzeichnet sind, auf Strukturen angewiesen, die ihnen Halt geben (ebd. 385ff). Im Heim können sich solche stabilen Strukturen z.B. durch feste Zeiten (Essen, Bettgehzeiten, etc.) auszeichnen. Solche Rituale bieten Orientierung und Sicherheit und schaffen psychische Entlastung. Sie bestimmen zudem eine Zugehörigkeit (ebd.). „Grundsätzlich lässt sich sagen, dass über die Strukturierung des Gruppenalltags den Kindern ein Lebensrahmen vorgegeben wird, welcher durch Transparenz, Kontinuität und Konsequenz gekennzeichnet ist“ (Schauder 2003, 15).

Das Leben in der Gruppe, die Gestaltung der Gruppe und des Alltags sowie die Beziehungen der Bewohner untereinander sind wichtige Faktoren für die weitere Entwicklung des Jugendlichen. Durch Neuaufnahmen und den Auszug von Jugendlichen ändert sich jedoch ständig die Gruppenzusammensetzung (keine Konstanz). Dies führt zu Veränderungen der gruppeninternen Hierarchie, evtl. der Zimmerbelegung und vielleicht auch der Zuteilung der Bezugserzieher. Eine Neuaufnahme hat unter Umständen erstmal einen schlechten Stand in der Gruppe (Günder 2003, 113f). „Es gilt daher, dem Jungen Menschen in der Aufnahme und Anfangsphase gute Bedingungen für einen Neubeginn zu geben“ (ebd. 120).

Dennoch: Jugendliche „erleben das Zusammensein mit anderen Jugendlichen vielfach als ein Gewaltverhältnis, in dem der kleinere und schwächere Jugendliche vom größeren und stärkeren abhängig ist“ (Becker/ Stadtler 1982, 112). Auch *Gehres* (1997) erwähnt, dass sich die Cliquenbildung im Heim häufig nach „Stärkegrad“ vollziehe (120) und „[a]bwertendes Verhalten gegenüber Außenseitern und Schwächeren, unter Verdrängung und Abspaltung von Anteilnahme und Empathie, (...) in der Heimpädagogik ein häufig zu beobachtendes Phänomen“ (Steinhauer, 2004, 210) ist. Nach *Günder* und *Reidegeld* (2006) werden in 15% der Einrichtungen schwächere Mitbewohner häufig oder sehr häufig systematisch bedroht oder misshandelt (8). Es ist also entscheidend, eine Gruppenatmosphäre zu schaffen, in der jeder seinen Platz hat und die Rechte anderer achtet. Um den Heranwachsenden Schutz zu bieten, müssen Verhaltensweisen, die die Rechte eines anderen Bewohners verletzen, konsequent sanktioniert werden (Petersen 1999, 369).

Wie aber soll mit unerwünschten Verhaltensweisen umgegangen werden? *Redl* (1974) beschreibt ganze 20 Reaktionsweisen, mit denen der Erzieher agieren kann. Diese reichen vom „bewußten Ignorieren“ über „Entspannung der Situation durch Humor“, „Hilfestellung zur Überwindung des Hindernisses“, Überzeugung durch Argumente bis hin zu „Physische Einschränkung“, Entfernung des Kindes aus der Situation/Gruppe, Drohung und Strafe (206f).

*Jochum* und *Wingert* (1987) stellen fest, „daß (...) Erzieherinnen und Erzieher sehr wohl versuchen, Problemsituationen wie Verstößen zu begegnen, daß sie aber bei komplexen Verstößen („Schlagen“), die ein direktes Intervenieren erfordern würden, offenbar mit ihrem Latein am Ende sind“ (317). Bei körperlicher Gewalt sprechen sie weiterhin von einer gewissen Ratlosigkeit auf Seiten der Pädagogen (ebd. 330). Bei einer Intervention nur durch Gespräche bemängeln sie, dass die Beherrschung des Mediums Sprache zur Konfliktlösung besonders bei Heimkindern defizitär ausgeprägt ist und nicht vorausgesetzt werden kann (ebd. 316). Auch *Schwabe* (2002) kritisiert, dass verbales Intervenieren sogar aggressionsfördernd sein kann, da sich Jugendliche bei dieser Art der Interaktion oft als angegriffen und inkompetent erleben können (58). Dennoch werden nach *Günder* und *Reidegeld* (2006) Einzel- und Gruppengespräche als Reaktionsweisen auf intensiv aggressives Verhalten von fast allen Einrichtungen genannt (10).

„Wenn man die Idee von einer gelingenden Entwicklung zu einem autonom handelnden, reflexiven Subjekt – die ebenso verfehlt wie missbraucht werden kann – nicht aufgeben will, dann gibt es zwischen der pädagogischen Allmacht und der pädagogischen Ohnmacht nur einen praktischen Weg: die Hilfe und Unterstützung, Ermutigung und Förderung, das Behüten, und das Setzen von Grenzen – solange, bis die Heranwachsenden mündig sind. Dies ist die Verpflichtung und Verantwortung der Erziehenden und nicht ihr Recht“ (Müller 2001, 20).

### 9.3. Grenzziehung/ Gegenwirkung/ Strafen

„Grenzziehung ist einer der wichtigsten und schwierigsten Prozesse im sozialpädagogischen und psychologischen Handeln“ (Weidner 2004, 67). Täglich gibt es Situationen, in denen der Pädagoge zum Handeln gezwungen ist und auf Gegenwirkung nicht verzichtet werden kann. Grenzen sind zu ziehen, wo eindeutige Gefahren drohen, wo andere verletzt oder gekränkt werden (ebd. 67f). Auch Müller (S., 2001) betont: „Der problematischste Teil der Erziehung ist das *Gegenwirken*: der Widerstand der Erzieher gegen Handlungen, Neigungen und Einstellungen, die sie für schädlich oder schlecht halten und das Ziehen von Grenzen. Das umstrittenste Mittel der Gegenwirkung ist die Strafe in allen ihren Variationen“ (22).

Nach einer Studie von *Günder* und *Reidegeld* (2006) geben 46% der befragten Einrichtungen an, auf gewalttätiges Verhalten mit Strafen bzw. Sanktionen zu reagieren. 25% reagieren (wohl in besonders schwerwiegenden Fällen) mit einem Ausschluss aus der Einrichtung (10). „`Strafen` gehören zu den umstrittensten Aspekten pädagogischer Tätigkeiten“ (Jochum/ Wingert 1987, 311).

*Bussmann* und *Horn* (1995) haben eine Untersuchung zu Strafen im Elternhaus durchgeführt. Danach strafen 66,7% der Eltern ihre Kinder mit Fernsehverbot, 64,2% durch Ausgehverbot, 52% mit Niederbrüllen, 46,9% mit Schweigen (Nichtbeachten/ Aufmerksamkeitsentzug) und 34,5% mit Kürzung des Taschengeldes. In fast allen Elternhäusern (82,2%) wird auch durch körperliche Gewaltanwendung in Form einer Ohrfeige gestraft (30f). Den hohen Anteil an körperlichen Strafen bestätigt auch *Hurrelmann*: „Alle Studien der letzten Jahre zeigen, dass immer noch 60 Prozent aller Väter und Mütter Körperstrafen gegenüber Kindern anwenden, 10 Prozent sogar die berüchtigte `Tracht Prügel` praktizieren“ (Hurrelmann 2002, 12). Die Heranwachsenden sind diese Form der Sanktionen durchaus gewohnt und halten sie sogar für angemessen. Dennoch: „Die Akzeptanz von erzieherischen Strafen durch die Betroffenen kann überhaupt kein Kriterium für die Rechtfertigung von Strafen sein“ (Bussmann/ Horn 1995, 38).

Es soll nun ein Blick auf die Bedingungen von Strafen geworfen werden. Während *Bussmann* und *Horn* prinzipiell keine Berechtigung für Strafen sehen, haben andere Autoren Bedingungen formuliert, wie Strafen geschaffen sein müssen, um beim Jugendlichen einen Lernprozess zu etablieren. Der negativ besetzte Begriff *Strafe* wird dabei zum Teil durch die neutrale Formulierung *Konsequenz* ersetzt.

„Mit Bestrafung meine ich den bewußten Versuch eines Erwachsenen, das Verhalten von Kindern (einzeln oder in Gruppen) dadurch zu steuern, daß er sie einem Unlusterlebnis oder einer unangenehmen Erfahrung aussetzt“ (Redl 1974, 208).

*Redl* nimmt an, dass diese unangenehme Erfahrung dem Kind hilft ihm Einsicht in sein Fehlverhalten zu verschaffen. Diese Erfahrung soll eine Energie in dem Kind

wecken, sich selbst besser zu kontrollieren, was durch andere Maßnahmen nicht erreicht worden wäre (ebd. 209).

Die Rechtfertigung von Strafen spielt in der Pädagogik eine viel diskutierte Rolle. Entscheidend ist dabei die Motivation des Strafens. So sehen *Jochum* und *Wingert* (1987) in der Strafe häufig den einzigen Weg aus der pädagogischen Ohnmacht (313). *Lockenvitz* (1998) sieht in der Strafe eine Machtdemonstration (→ 8.1.f) des Erziehers, der aus verletztem Stolz und Ärger handelt. Strafen entstehen aus Bequemlichkeit, die kein langes Nachdenken über die Motivation des Fehlverhaltens beim Kind erfordern (51f). Auch nach *Becker* und *Stadler* (1982) „dient Strafe im Kinderheim primär dazu, den Willen des sozialpädagogischen Mitarbeiters durchzusetzen“ (115).

Jedoch wird auch von der Notwendigkeit von Strafen der Strafe gesprochen, um die Geltung von Normen zu sichern (*Jochum/Wingert* 1987, 312). Es geht dabei dann nicht um Vergeltung sondern um Wiedergutmachung. Auch muss die Strafe in inhaltlicher Beziehung zur Tat stehen (ebd.). Eine Strafe sollte möglichst zu einer natürlichen Konsequenz werden. Der Jugendliche muss sie verstehen, einsichtig werden und die Verantwortung für sein Handeln übernehmen. Dies geschieht am erfolgreichsten dadurch, dass die Strafe gemeinsam mit dem Betroffenen individuell ausgehandelt wird (*Lockenvitz* 1998, 53). Auf einen Lerneffekt durch die Strafe verweist auch *Durrant* (1996): „Unsere Konsequenzen und Strafen sollen hauptsächlich das Ziel haben, den jungen Menschen die Gelegenheit zu bieten, etwas über sich selbst und ihre Selbstbestimmung zu entdecken“ (152). Die Selbstbestimmung bringt auch die Verantwortung für das eigene Handeln mit sich. Die Straftat darf dem Täter nicht genommen werden. Er muss sie verantworten – und sich von ihr distanzieren (*Müller*, S. 2001, 24).

Wie aber muss eine Strafe geschaffen sein? Zum einen muss sie zeitnah erfolgen, damit der Zusammenhang zur Tat erkennbar bleibt. Eine angekündigte Strafe muss konsequent durchgezogen werden (*Lockenvitz* 1998, 52). Das Ziel der bestraften Verhaltensweise muss hinterfragt werden, um dem Jugendlichen eine alternative Handlungsmöglichkeit aufzuzeigen, die keine Strafe nach sich zieht. Ist eine solche Alternative vorhanden, wird unerwünschtes Verhalten schnell aufgegeben (ebd.; *Bandura* 1979, 247f). Nach dem Aussprechen der Strafe und während ihrer Verbüßung ist die Möglichkeit zur Einsicht beim Jugendlichen eventuell blockiert. Mit einem zeitlichen Abstand muss die Strafe verbal begleitet und erklärt werden (*Lockenvitz* 1998, 54).

*Redl* (1974) formuliert eine Reihe von Fragen, die sich der Pädagoge stellen muss, bevor er eine Strafe ausspricht: Bei der Bestrafung durch Entzug von Privilegien sollte vorher klar sein, was für den Bestraften Privilegien sind. Das Motiv des Pädagogen sollte hinterfragt sein: Handelt er aus Ärger und Wut und ist seine

Reaktion angemessen? Gibt es eine andere Möglichkeit der Intervention auf das Verhalten des Jugendlichen? Wann ist der letzte Ausweg (Strafe) gekommen? Eine Verhältnismäßigkeit (Dauer und Umfang) zwischen Tat und Strafe muss gegeben sein (219f). Auch muss die Durchsetzbarkeit der Strafe bedacht werden, sonst kann es passieren, dass der Pädagoge mehr darunter leidet als der Jugendliche (Durrant 1996, 151). Zu beachten sind auch Risiken und Nebenwirkungen der Strafen für die Entwicklung des Jugendlichen: Harte Strafen sind für den Erzieher meist von Vorteil, da die Wirkung schnell und effektiv eintritt, jedoch erzeugt sie eine ungünstige Langzeitwirkung (Bandura 1979, 327).

*Becker* und *Stadler* geben zu bedenken, dass mit jeder Strafe aggressives Potenzial freigesetzt oder erzeugt werden kann (1982, 115). Die Gefahr einer Strafe ist das Verstärken von Versagensgefühlen (Durrant 1996, 147), sowie der Vermittlung eines Ohnmachtsgefühls auf Seiten des Jugendlichen: „Schädliche Folgen von Strafen bestehen in einer Zunahme an Feindseligkeit und Aggression, die zu vermehrten Disziplinschwierigkeiten führt“ (Lockenvitz 1998, 51). Als grausamste und schädlichste Strafe nennt *Lockenvitz* den „Liebesentzug“, welcher nicht aus funktionellen Zwecken eingesetzt werden darf. Authentizität der Gefühle bei der Bestrafung gelten jedoch als wichtig (ebd. 54f). Besonders der Entzug von Aufmerksamkeit kann das Beziehungsgefüge beeinträchtigen: „Strafen führen häufig zu einer Störungen des pädagogischen Bezuges, wobei vor allem das Vertrauensverhältnis zwischen Erzieher und Zögling beeinträchtigt werden kann“ (ebd. 51).

*Lemfeld* (1998) betrachtet die Strafe als einen Teil des erzieherischen Beziehungsgefüges (59). Dabei stehen sich Strafe und Beziehung nicht konträr gegenüber, sondern die Strafe ist eine Instrument, den Jugendlichen auf Realitätsanforderungen hinzuweisen, ohne die Beziehung zu gefährden. „Dabei muß sich die Strafe der Beziehung unterordnen und nicht die Beziehung der Strafe“ (ebd. 58). „Anders formuliert: die Strafe hat einen Ort in der Erziehung nur, wenn sie erstens in die *Beziehung* von Erwachsenen und Kindern integriert ist, wenn sie zweitens die Grundlagen in der Beziehung nicht zerstört und wenn sie drittens die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Verfehlen nicht blockiert“ (Müller, S. 2001, 23).

Mit dem Aussprechen von Strafen muss also verantwortungsbewusst umgegangen werden. „Strafe, so darf die Quintessenz der vorangegangenen Ausführungen wohl lauten, ist ein durchaus angemessenes Erziehungsmittel, mit dem unerwünschte Verhaltensweisen unterdrückt und gleichzeitig erwünschte Handlungen gefördert werden können“ (Lockenvitz 1998, 55). Manches unerwünschte Verhalten bringt keine natürliche Konsequenz mit sich. Wir können uns für etwas Unangenehmes entscheiden „oder wir finden vielleicht eine Möglichkeit, sie so durchzuführen, daß Stärke und Kompetenz sinnvoll unterstrichen werden.“ (Durrant 1996, 145)

„Unsere überlegten Reaktionen auf schlechtes Betragen müssen im Licht unseres Gesamtvorhabens mit dem Kind oder dem Jugendlichen gesehen werden, und nicht als unmittelbare Reaktion auf einen speziellen Vorfall.“ (Durrant 1996, 141)

Eine Erhebung von *Günder* und *Reidegeld* (2006) nennt folgende Strafen/Sanktionen, die im Rahmen der Heimerziehung als Reaktionsweise auf aggressive Verhaltensweisen angewandt werden: Am häufigsten nennen die Einrichtungen Wiedergutmachung (87%), Täter-Opfer-Ausgleich (59%) und Arbeitsauflagen/Strafarbeiten (48%). In vielen Einrichtungen wird zudem durch Ausgehverbot (31%), Heimfahrverbot (19%), Taschengeldentzug (19%) sowie Zimmerarrest (13%) gestraft (4).

Was sich in den verschiedenen Heimen konkret hinter diesen Reaktionsweisen verbirgt, kann nicht gesagt werden. Wiedergutmachung steht auf jeden Fall in einem direkten Zusammenhang zur Tat. Der Täter-Opfer-Ausgleich führt zu einer Auseinandersetzung mit dem Opfer und ist somit ebenfalls zu befürworten. Kritisch erscheinen Sanktionen wie das Heimfahrverbot, wenn diese den Kontakt zum Herkunftskontext verhindert. Taschengeldentzug ist genau genommen nicht erlaubt (sollte dahinter die Entschädigung für die Zerstörung von fremdem Eigentum stehen, ist es jedoch eine logische Konsequenz). Zimmerarrest ist aus juristischer Sicht evtl. sogar Freiheitsberaubung (§239 StGB) und somit unzulässig. Dies zeugt von pädagogischer Ohnmacht und stellt eine Machtdemonstration dar, die sich nicht als förderlich erweist.

Bei harten Strafen, wie dem Abschieben, wird das Problem nur verlagert und eventuell verstärkt (Jochum/ Wingert 1987, 330). Das Abschieben eines problematischen Jugendlichen gilt häufig als letztes Mittel und zeigt die Ohnmacht der Erzieher. Kurzzeitig kann die Abschiebung eines Jugendlichen Entlastung für die Pädagogen schaffen und die anderen Bewohner disziplinieren, jedoch hält dieser Zustand nicht lange an (Freigang 1986, 178). Insgesamt erscheint die Abschiebung eines Jugendlichen als pädagogisch bedenklich: „Wenn wir uns entscheiden, Jugendliche in unserer Einrichtung aufzunehmen, die eine `Behandlung` brauchen, weil sie gewalttätig sind, können wir sie nicht vorzeitig entlassen, weil sie sich gewalttätig verhalten“ (Durrant 1996, 161). Wohl sinnvoller erscheint die Möglichkeit der zeitweiligen Beurlaubung. Diese muss vorher mit dem Jugendlichen durchgesprochen werden und es muss eine adäquate Unterkunft für ihn gefunden werden. Dies verschafft einige Tage zur Entzerrung festgefahrener Situationen und ein Nachdenken über den weiteren Umgang miteinander (ebd. 159). Beurlaubungen sollten schon vor der Heimaufnahme als mögliche Deeskalation mit den Eltern abgeklärt sein. Bei Wiederaufnahme des Jugendlichen empfiehlt es sich ein klärendes Gespräch mit authentischer Zukunftsperspektive zu führen (Schwabe 2002, 62ff).

Aufgrund der erwähnten „Aggressionsverfeinerung“ (→ 6.1.) bei Jungen, muss sichergestellt sein, dass die Jungen die Verantwortung für ihre Tat tragen und annehmen - dass sich somit wirklich ein Lerneffekt einstellt und nicht Strategien entwickelt werden, eine Bestrafungen zu umgehen.

Schwierig gestaltet sich der Umgang mit autoaggressiven Jugendlichen. Autoaggressive Jugendliche haben Hemmungen ihre Interessen nach außen durchzusetzen. Sie sind selten aggressiv gegen andere und somit eher unauffällig. Wenn sie gewalttätig werden, dann in verbaler Form oder gegen Gegenstände. Sie erleben sich in sozialen Situationen häufig als die Schwächeren, sind ängstlich und sehen sich von der Gruppe und den Anforderungen auch seitens der Erzieher vielfach überfordert. Auch kann ihnen im Gruppenkontext häufig nicht das gewünschte Maß an Aufmerksamkeit zuteil werde (Mollenhauer/ Uhlendorf 1995, 108ff).

## 10. Beziehungsarbeit

Neben einem strukturierten Alltag soll das Heim einen Rahmen bieten, der den Aufbau zuverlässiger und intensiver Beziehungen ermöglicht, die auch im Krisenfall aufrechterhalten bleiben. „Nur unter diesen Bedingungen kann die psychosoziale Problematik bestimmter Kinder und Jugendlicher bearbeitet werden“ (Ahrbeck 2004, 74). Im Heim kann der Jugendliche alternatives Verhalten erlernen und korrigierende Erfahrungen, die eben nicht die gewohnten und erwarteten Muster seines Herkunftskontextes wiedergeben (Flosdorf 1992, 149). „Dies ist möglich, da die Erzieher im Gegensatz zu den Eltern naturgemäß weniger – im Idealfall gar nicht – verstrickt sind in die Problematik des Kindes. Sie können somit erheblich rationaler, d.h. problembewusster, handeln und in den fraglichen (Konflikt)Situationen angemessener und im Gegensatz zu den Eltern weniger emotional-affektiv geleitet reagieren“ (Schauder 2003, 120).

Aufgrund des bereits genannten Methodenmangels (→ 9.1.), ist die Beziehung zum Jugendlichen eine der wichtigsten Variablen für das Gelingen der Sozialisation im Heim. *Freigang* (1986) beschreibt den Beziehungsaufbau des Pädagogen zum Jugendlichen ganz instrumentell: „Die Besserung der Kinder sind sein Arbeitsprodukt, Beziehungen zu den Kindern eines seiner Arbeitsmittel“ (37). Eine gute Beziehung zum Jugendlichen erleichtert den Umgang und wirkt sich positiv auf eine Verhaltensänderung aus. Sie ermöglicht eine bessere Wirkung als Sozialverstärker, welches Lohn-Strafe-Lernprozesse erleichtert, sie ermöglicht vermehrte Kommunikation, wodurch einsichtsvolles Lernen bedingt wird und sie kann zum Imitationslernen beitragen (Trieschman, u.a. 1977, 80).

### 10.1. Beziehungsarbeit: Begründung und Schwierigkeiten

„Da Lebewesen über ein teilweise erhebliches Aggressionspotential verfügen, liegt die Vermutung nahe, dass der tiefste biologische Antrieb des Lebens in der Konkurrenz und dem Kampf liegt. (...) Neuere Erkenntnisse der Neurobiologie zeichnen jedoch ein anderes Menschenbild: Danach ist der Mensch ein Wesen, dessen zentrale Motivation auf Zuwendung und gelingende mitmenschliche Beziehungen gerichtet ist (...) Kern aller Motivation ist, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (Bauer 2006, 21f).

Typisch für Heimkinder ist, dass sie kaum verlässliche Beziehungserfahrungen gemacht haben (Ahrbeck 2004, 75). Dies kann fatale Folgen für die weitere Beziehungsfähigkeit dieser Personen haben (Bauer 2006, 24). Diese Jugendlichen neigen oftmals zu einer „verzerrten Wahrnehmung der inneren und äußeren Realität“ (*feindselige Attribution* → 4.4.) (Ahrbeck 2004, 76). Das eigene Handeln wird falsch eingeschätzt und das Verhalten anderer wird vermehrt als bedrohlich empfunden.



„Hinzu kommt fast regelhaft eine massive Selbstwertproblematik mit einem besonderen Wunsch nach Anerkennung und Bewunderung“ (ebd.).

„Diese Kinder und Jugendlichen brauchen wohlwollende, verständnisvolle und zugleich konturierte Bezugspersonen, die sich ihnen in Beziehung stellen“ (ebd. 76). Diese Beziehung beinhaltet zum einen eine sorgende und schützende Haltung dem Jugendlichen gegenüber, die auch Krisensituationen standhält, zum anderen jedoch eine klare Positionierung gegen gewalttätiges Verhalten und somit die Bereitschaft zur Grenzsetzung (ebd.). „Die *Qualität der Bindungsbeziehung* hat einen entscheidenden Anteil an der Art und Weise, welche Beziehung das Kind später zu sich selbst und zu seiner Umwelt unterhält, und ob es eher ein prosoziales oder eher ein aggressiv-destruktives Verhalten zeigt“ (Eggers 2003, 38).

### 10.2. Aufgaben des Pädagogen

„Pädagogen handeln unter hohem Erfolgsdruck bei relativ geringer Kontrollierbarkeit ihrer Handlungsergebnisse. Sie sollen ihre jeweiligen Zielgruppen bilden, erziehen, beraten, begleiten etc., obwohl diese das nicht immer gerne wollen“ (Sieland 2003, 87). Sie fungieren als Organisatoren der äußeren Lebensbedingungen, Verstärker und Modell für die praktische Lebensbewältigung (Günder 2003, 100). „Die Erwachsenen bieten in der Tat viele Modelle an. Sie können nicht bestimmen, welches Verhalten die Kinder nachahmen, wohl aber können sie vorsichtig erwägen, welche Modelle sie den Kindern im Milieu anbieten wollen“ (Trieschman, u.a. 1977, 52). Problematisch erweist sich, dass sie häufig nur Prozesse, selten aber Ergebnisse beeinflussen können. In vielen Fällen müssen sie sich damit begnügen, das Verhalten der Jugendlichen nachvollziehen und aushalten zu können. Dabei müssen sie „trotz äußerer Hilflosigkeit wenigstens noch innerlich die kognitive oder emotionale Kontrolle behalten“ (Sieland 2003, 88).

### 10.3. Der Pädagoge als ganze Person

Für die Qualität der Beziehung ist es wichtig, dass sich der Pädagoge dem Jugendlichen als Person stellt und sich nicht hinter organisatorischen Gegebenheiten versteckt. Besonders in kritischen Situationen müssen sich Pädagogen auf ihre Persönlichkeit berufen. „Sie müssen ihr Handeln in Frage stellen lassen, ihre Entscheidungen persönlich vertreten und verantworten können. Indem sich der/ die ErzieherIn stellt, gibt er/sie dem Kind die Möglichkeit, sich nicht mehr als Ohnmächtig und austauschbar zu erleben, es erhält die Chance, durch Auseinandersetzung Identität und Orientierung zu entwickeln“ (Almstedt 1998, 366). Auch *Petersen* (1999) stellt hohe Anforderungen an die Pädagogen: „Nachdrücklich werden Reaktionen abgefordert, Standpunkte, Meinungen und Gefühle abgefragt; ein Ausweichen ist nicht möglich. Engagement, Intensität im Umgang mit Kindern und

Jugendlichen und Aufwand in der Heimerziehung erfordern ein hohes Maß an Verantwortlichkeit, so daß sich die Sozialpädagogen als ganze Person anbieten und darstellen müssen“ (164).

Die Pädagogen sind zudem Vorbilder/Modelle. Die Jugendlichen erleben diese Erwachsenen in Konfliktsituationen und lernen dadurch am Modell (→ 4.3.2.), Konfliktsituationen zu lösen. Sie erleben aber auch die Schwächen der Erwachsenen. Diese machen sie jedoch menschlich und somit zu unvollkommenen, erreichbaren Wesen (Korn/Mücke 2006, 163). „Je überzeugender und stimmiger er mit dem Medium seiner Person, mit seinen Wahrnehmungen, Gefühlen, Gedanken, Absichten und Handlungen arbeiten kann, (...) um so weniger ist er auf erzieherische Gewalt oder psychotechnische Manipulation angewiesen“ (Flosdorf 1992, 139).

#### 10.4. Vertrauen

Grundlage einer guten Beziehung ist Vertrauen<sup>10</sup>. „Dabei bilden im Hinblick auf interpersonelles Vertrauen die Erfahrungen des Einzelnen die Basis für die Interpretation des ersten Eindrucks einer Person. Diese Erfahrungen beeinflussen die Tatsache, ob jemand Vertrauen entwickeln kann und auch den Zeitrahmen, in dem sich Vertrauen bildet. Dabei wird durch das Wagnis von Vertrauen im positiven Falle die eigene Handlungsmöglichkeit erweitert und darüber hinaus weiteres Vertrauen induziert“ (Stanulla 2003, 96). Fraglich ist also insbesondere, ob Heimkinder, die in ihrem Herkunftskontext eher negative Erfahrungen mit Bezugspersonen gemacht haben, überhaupt in der Lage sind, verloren gegangenes Vertrauen wieder aufzubauen (ebd. 97).

Vertrauen bedeutet, einer anderen Person einen Vertrauensvorschuss zu geben, der diesen prinzipiell auch missbrauchen kann. „Insofern ist Vertrauen zunächst einmal ein Wagnis, das durchaus vom anderen enttäuscht werden kann“ (Schweer 1996, 4). Somit ist Vertrauen zukunftsorientiert und braucht Zeit, um sich zu etablieren (ebd. 5ff). Jugendliche zeigen häufig misstrauisches Verhalten, aufgrund früherer Erfahrungen. Misstrauen dient somit als Schutzmechanismus vor weiteren Enttäuschungen (Stanulla 2004, 7).

Der Vertrauensvorschuss kann häufig nur von den Erwachsenen ausgehen. So z.B. in dem bewussten Verzicht auf Machtmittel als Sanktionsmöglichkeit (Schweer 1996,

---

<sup>10</sup> Nach Erikson (1973) gilt das Ur-Vertrauen als erste Komponente einer gesunden Persönlichkeit. Entscheidend ist dabei die in den ersten Lebensjahren entstandene Einstellung zu sich selbst und zu seiner Umwelt. Eine besondere Rolle spielt dabei das Vertrauen zur Mutter und die sensitive Befriedigung der individuellen Bedürfnisse (ebd. 72). Vertrauen ist gekennzeichnet durch ein „sich-verlassen-dürfen“ „in bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer und die Zuverlässigkeit seiner selbst“ (ebd. 62). Schwer (1996) kritisiert, dass Eriksons Ansatz empirisch nicht ausreichend fundiert und „wegen der Mehrdeutigkeit seiner Annahmen praktisch nicht falsifizierbar“ (12) ist. Zudem lassen sich daraus keine pädagogischen Handlungskonsequenzen ableiten (ebd. 13).

4). Da Vertrauen Zeit braucht, ist jedoch das Heim mit Schichtdiensten der Mitarbeiter eine ungünstige Ausgangsbasis (Stanulla 2004, 3).

Als problematisch für einen Vertrauensaufbau erweist sich zudem ein mangelndes Selbstvertrauen bei den Jugendlichen. Mangelndes Selbstvertrauen bewirkt Angst (Schweer 1996, 49). Unsichere Kinder zeigen kein positives Bild von sich selbst, halten sich für nicht liebenswert oder haben ein idealisiertes Selbstbild. Diese Kinder und Jugendlichen findet man vermehrt in der Stationären Erziehungshilfe. Sie haben somit auch Schwierigkeiten, „Vertrauen in die emotionale Verfügbarkeit der Erwachsenen“ aufzubauen (Stanulla 2004, 6).

Laut *Schweer* (1996) führt mangelndes Vertrauen zu Aggression (40). *Stanulla* (2003) betrachtet Vertrauen als das Gegenteil von Angst, Gefühlen der Ohnmacht, der Hilflosigkeit und des Ausgeliefertseins (95). Die Förderung und Ermöglichung von Vertrauen ist eine grundlegende Bedingung für die Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit und muss hohe Priorität in der pädagogischen Beziehung besitzen. Der Kommunikationsforschung zufolge sind unter anderem folgende Aspekte wichtig für das Entstehen von Vertrauen: Expertenwissen, Zuverlässigkeit und eine positive Intentionen (Schweer 1996, 18). Weitere günstige Bedingungen sind die Wahrnehmung von Unterstützung, Zugänglichkeit (Zeit haben), Respekt und Aufrichtigkeit (Glaubwürdigkeit) (ebd. 165). *Stanulla* ergänzt zudem Kontinuität und Sympathie (2004, 4).

Als Vertrauen-stiftende Erziehungsmaßnahmen nennt *Schweer* (1996) die zeitweilige Herabsetzung von Anforderungen, die Vermeidung von Strafe, affektiven Kontakt, Bekräftigung und Lob des Kindes bereits bei geringen Leistungen, die Förderung der Selbstständigkeit des Kindes und die Förderung solcher Leistungen, die dem kindlichen Interessen entsprechen (40).

„Man vertraut einem Menschen, wenn man ihm nichts Böses zutraut und von ihm mit Sicherheit Gutes erwartet.“ (Stanulla 2003, 96)

Probleme in der Heimerziehung ergeben sich häufig aus strukturellen Bedingungen im Bezug auf Kontinuität (befristete Verträge) und Zeit haben (Schichtdienst, große Gruppe, Verwaltungsaufgaben). Bei Jugendlichen, die zu *feindseliger Attribution* (→ 4.4.) neigen, ist die Wahrnehmung einer positiven Intention behindert. Zudem wirkt sich eine fehlende Machtbalance (→ 8.2.) negativ auf die Entstehung von Vertrauen aus (Schweer 1996, 19).

### 10.5. Probleme der Beziehung

Der Heimkontext stellt dem Aufbau einer gelingenden intensiven Beziehungen teils unüberwindbare Hürden in den Weg. Bereits 1986 erwähnt *Peter Bieniussa* „die tatsächliche oder vermeintliche Unmöglichkeit der Pädagogen, aufgrund institu-

tioneller Bedingungen“ (12) auf die Aggressionen der Heranwachsenden und ihre enormen Bedürfnisse einzugehen (ebd.). Das größte Problem dabei ist der Schichtdienst. „Schichtdienst bedeute[t] immer wieder auch Beziehungsabbrüche, die den Aufbau einer Beziehung zum Kind behinderten“ (ebd. 21).

Der Schichtdienst ist nach den Interessen der Erwachsenen ausgerichtet, nicht nach den Wünschen der Jugendlichen (Freigang 1986, 37). Jedoch erlebt sich auch der Pädagoge durch institutionelle Zwänge unzufrieden mit seinen Arbeitsbedingungen, was nicht selten einen Wechsel des Arbeitsfeldes bedingt. Die hohe Fluktuation der Mitarbeiter in der Stationären Erziehungshilfe führt somit immer wieder zu Beziehungsabbrüchen. (Bieniussa 1986, 12ff) Kinder und Erzieher haben also „weder eine gemeinsame Vergangenheit noch eine gemeinsame Zukunft“ (ebd. 17). „Der Hunger nach Zuwendung und die enormen Ansprüche der Kinder in Heimen sind, wie viele Pädagogen immer wieder beschreiben, das auffälligste Charakteristikum von Heimbewohnern. Es ist auch das größte Problem, dem sich die Erzieher gegenüber sehen: die Ansprüche der Kinder werden als unersättlich erfahren und wenn sie nicht befriedigt werden, reagieren die Minderjährigen mit Aggressionen“ (ebd. 20).

### 10.6. Voraussetzung für eine gelingende Beziehungsarbeit

Die schwierigste Aufgabe, die der Pädagoge zu bewältigen hat, ist das Finden eines ausgeglichenen Maßes an Engagement und Distanz. Der Aufbau einer guten Beziehung zu dem Jugendlichen gilt als Werkzeug. Starke Gefühle jedoch passen nicht: „Sie wären im Falle zweckrationalen Handelns höchstens als Erziehungsmedium zugelassen, also in Form rational gesteuerter Inszenierung“ (Wolf 1999, 169). In dieser Tatsache sieht *Wolf* zugleich das Dilemma für Organisationen, die Primärsozialisation betreiben bzw. nachholen wollen (ebd.)

Grundlegend für die Beziehung ist ein positiver Blick auf den Jugendlichen. Dieser setzt vorerst eine „Ignorierung der defizitär erlebten Vergangenheit und ihrer Symptome voraus“ (Günder 2003, 120). Der Erwachsene darf ihn in seiner Persönlichkeit nicht als schon gemacht ansehen, sondern muss ihn im Hinblick auf seine Ziele betrachten. Dazu muss er ihm Verlässlichkeit und Stabilität bieten und für seine eigenen Werte, die er dem Jugendlichen als Identifikationsmodell anbietet, konsequent einstehen (Freigang 1986, 182f).

Im Hinblick auf die zu erreichenden Ziele, muss jede Kleinigkeit beachtet und positiv verstärkt werden (Aufgrund der häufig schlechten Ausgangslage der Jugendlichen, wäre es utopisch, große Sprünge im Hinblick auf eine positive Entwicklung zu erwarten) (Durrant 1996, 123). „Solch ein Blickwinkel ermöglicht es oft, sich mit dem Jugendlichen voranzubewegen, statt sich immer stärker in ein eskalierendes Muster zu verstricken, und ihn schließlich unter Umständen auffordern zu müssen, die Einrichtung zu verlassen“ (ebd.). Es muss im Endeffekt jedoch darum

gehen, dass der Jugendliche selbst sein Verhalten als positiv beurteilt und daraus Motivation für weiteres prosoziales Verhalten zieht (ebd. 128).

### 10.7. Gewaltprävention auf personaler Ebene

Aggressive Jugendliche haben häufig ein negatives Selbstbild und ein entsprechend geringes Selbstwertgefühl<sup>11</sup>. Sie sehen ihre positiven Eigenschaften und Fähigkeiten nicht, was sie sich als inkompetent erleben lässt. Der Pädagoge muss durch die Auseinandersetzung mit dem Jugendlichen einen Blick für die Fähigkeiten entwickeln und ihn in eine Richtung fördern, in der der Jugendliche sich als erfolgreich und kompetent erlebt. Zentrale Punkte dabei sind das Ernstnehmen, das Zuhören und die Verstehensbereitschaft. Der Pädagoge muss den Ansichten des Jugendlichen nicht zustimmen, jedoch zunächst wertfrei zuhören. Er muss – besonders im Zusammenhang mit Gewalt – eine oppositionelle Meinung einnehmen, ohne sich jedoch als allwissender Erwachsener darzustellen. Der Jugendliche soll sich als Mensch angenommen fühlen, jedoch merken, dass sein gewalttätiges Verhalten abgelehnt wird (Korn/ Mücke 2006, 159ff).

### 10.8. Das Verhältnis zueinander

Pädagogen machen sich häufig für das Verhalten der Jugendlichen verantwortlich. Gerade wenn es um das Verletzen von Regeln und somit um Machtkämpfe geht. Interessant - jedoch schwierig zu verstehen - ist, welches Motiv hinter dem offensichtlichen gezeigten Verhalten steckt. „Wenn Jugendliche ihre Grenzen immer weiter auszutesten scheinen, ist das normalerweise kein Versuch, die Angestellten zu besiegen, sondern ihr Bemühen, uns dazu zu bringen, die Kontrolle zu übernehmen. Wenn sie nie die Gelegenheit gehabt haben zu erleben, wie sie selbst ihr eigenes Verhalten und ihre Emotionen beherrschen können, bleibt ihnen nur übrig, äußere Macht zu erleben“ (Durrant 1996, 190).

*Bieniussa* (1986) sieht das Verhältnis zwischen dem Pädagogen und dem Jugendlichen sehr kritisch aus psychoanalytischer Sicht. Er geht davon aus, dass die dissozialen Jugendlichen versuchen, ihre traumatischen Lebenserfahrungen im Heim zu reproduzieren und ihnen somit nicht geholfen werden kann (123). Der Heranwachsende überträgt dazu seine Erfahrungen mit der primären Bezugsperson auf den

---

<sup>11</sup> „Das Selbstwertgefühl wird (...) maßgeblich von den Kompetenzen bestimmt, welche eine Person hat, um anstehende Aufgaben zu bewältigen und Probleme zu lösen. Der Erfolg bei der Problembewältigung hängt nun aber nicht nur von den konkreten Kompetenzen des Subjekts selbst und dem Wissen über diese Kompetenzen ab, sondern auch von den Überzeugungen und dem Vertrauen in die eigenen Problemlösefähigkeiten. Ist eine Person überzeugt, dass sie die Fähigkeit besitzt, um Problemlagen zu meistern, wird sie sich diesen auch eher aktiv handelnd stellen, während eine Person, die dieses Selbstvertrauen nicht besitzt, sich angesichts eines Problems eher zurückziehen wird, weil sie glaubt, der Lage „nicht gewachsen“ zu sein. Entscheidend sind also auch die generalisierten Selbstwirksamkeitserwartungen“ (Mansel 2001, 130).

Erzieher. Dieser ist das Objekt seiner Wut und Aggression und seine Ohnmachtserfahrungen „müssen“ bestätigt werden (ebd. 126). Der Jugendliche braucht den Erwachsenen aus zwei nicht zusammengehenden Motiven: Zum einen als Objekt der völligen Verfügbarkeit, von dem er letztendlich jedoch die erwartete Ablehnung verlangt, zum anderen zur Bestätigung seiner Grandiosität und Allmacht, indem der Erwachsene ihm tatsächlich zur Verfügung steht (ebd. 124). „Doch wer ständig damit beschäftigt ist, sein Phantasma der Allmacht durch die Beherrschung der Umwelt aufrechtzuerhalten oder seine innere Realität in die Außenwelt inszenieren muß, der kann weder seine Fähigkeiten noch die Reaktionen der Umwelt richtig einschätzen“ (ebd. 130). Laut *Bieniussa* benutzt andersherum auch der Erzieher den Jugendlichen zur Selbstwertbestätigung. Somit besteht eine gegenseitige Abhängigkeit. Dies führt zu einem ständigen Machtkampf um Verfügbarkeit und Repression, was Aggressivität steigern kann. Der Jugendliche erlebt das Befolgen von Anforderungen als Unterwerfung. Im Gegenzug empfindet er Erwachsene, die sich nicht durchsetzen können als Schwächlinge, mit denen man sich nicht identifizieren darf (ebd. 146ff). „Die Aufarbeitung früher traumatischer Beziehungsmuster und die Entwicklung eines von institutioneller Beeinflussung unabhängiges Selbstwertgefühls ist im Heim nicht möglich, da sowohl die Pädagogen als auch die Minderjährigen dem Zwang der unbewußten Manipulation ihres Verhaltens unterliegen“ (ebd. 167).

### 10.9. Resümee

Die Beziehung zwischen Pädagogen und Jugendlichen im Heim beruht insgesamt auf einer schlechten Ausgangslage. Die Vertrauens- und Beziehungsfähigkeit beim Jugendlichen kann vollkommen zerstört sein. Zu erwarten ist zumindest, dass der Beziehungs- und Vertrauensaufbau lange Zeit dauern wird. Dazu sind die Bedingungen (Schichtdienst, Befristete Verträge) denkbar ungünstig. An den Pädagogen werden zudem sehr hohe Anforderungen gestellt. So soll er eine Beziehung schaffen und zeitgleich Distanz wahren, soll Verständnis und Wohlwollen zeigen und zeitgleich konsequent Grenzen ziehen, soll einen positiven, ressourcenorientierten Blick für den Jugendlichen haben bei gleichzeitig oft massivem Fehlverhalten und er soll Verantwortung für den Jugendlichen tragen und zeitgleich die Eigenständigkeit des Jugendlichen fördern. Gelingt ihm dies alles in genügendem Maße, ist er jedoch die wichtigste Variable für eine gelingende Entwicklung. Dann fungiert er als Vorbild/Modell und ist eine Quelle für soziales Lernen und den Aufbau von Kompetenzen.

## 11. Methoden der Intervention bei gewalttätigem Verhalten von Jungen

### 11.1. Therapie und Pädagogik

In der Heimerziehung soll der pädagogische Alltag durch psychotherapeutische Leistungen ergänzt werden. „Gerade die gestörten Kinder und Jugendlichen benötigen nach Ansicht der von uns befragten Erzieher explizite therapeutische Maßnahmen, wobei die aggressiven Verhaltensweisen besonders problematisch zu Buche schlagen“ (Steinke 1987, 374). *Petermann und Petermann* (1996) weisen auf eine höhere Erfolgsmöglichkeit hin, je früher eine therapeutische Intervention installiert wird. (Hier sei nochmals an das oftmals späte Aufnahmealter in den Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe erinnert; → 7.4.). Besonders bei auffällig gewalttätigen Jugendlichen ist eine zukünftige, positive Entwicklung bedenklich, da „es kein Verhalten gibt, das schwerer zu ändern ist als Aggression“ (ebd. 20).

Dennoch erscheint die Einbindung psychologischer Leistungen in die Heimpädagogik als unabdingbar. „Psychologie und Pädagogik sind wie Zahnräder eines Uhrwerks interaktiv verknüpft und müssen entsprechend aufeinander abgestimmt sein“ (Schauder 2003, 15). So können testpsychologische Untersuchungen Erkenntnisse über die Persönlichkeit eines Jugendlichen geben, die für die weiteren Schritte in der Erziehungsplanung nutzbar sein können. Jeder Schritt und die weitere Entwicklung müssen dabei dokumentiert werden (ebd. 13; Hebborn-Brass 1991, 102).

*Steinke* (1987) bemängelt, man werde verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen in der alltäglichen Heimpraxis nicht gerecht und fordert mehr therapeutische Elemente in der Heimpraxis, sowie eine Spezialisierung der Verhaltensauffälligkeiten der Jugendlichen, um gezielter mit ihnen arbeiten zu können. Zudem verspricht er sich von der Zunahme therapeutischer Elemente einen besseren Ruf der Heimerziehung (375).

Derartige Gedanken und Forderungen beschreibt *Krumenacker* (1999) folgendermaßen: „Psychotherapie sollte gewährleisten, was der Pädagogik nur zu oft nicht gelang: die nachhaltige Veränderung problematischer Verhaltensweisen. Zuweilen konnte sogar der Eindruck entstehen, als seien therapeutische Verfahren geeignet, Pädagogik ganz zu ersetzen, ihre Aufgabe schien sich darauf zu beschränken, die zwischen den therapeutischen Sitzungen liegenden Zeiten zu überbrücken“ (230), die *Trieschman* als „die restlichen 23 Stunden“ des Tages bezeichnete (Trieschman, u.a. 1977, 23). Auch *Redl* (1974) spricht von der allgemeinen Annahme, dass die gewünschte Verhaltensänderung beim Heranwachsenden durch die Zeit beim Therapeuten bedingt wird (41f).

Eine Möglichkeit zur Verhaltensmodifikation im Bezug auf aggressives Verhalten bietet die Verhaltenstherapie. *Günder* (2003) sieht im Alltag der Heimerziehung jedoch nur geringe Chancen ihrer Umsetzung: „Ihre Realisierung setzt Eindeutigkeit, unbedingte Konsequenzen und klare Zielperspektiven voraus“ (157) und ein Erfolg erscheint „deswegen bedenklich, weil klinische Bedingungen in der Regel nicht gegeben sind“ (ebd.).

Auch *Müller* (H.R. 1995) weist auf die Problematik hin, dass Therapeuten spezielle Settings benötigen, die im normalen Alltag nicht zu bedingen sind. Um dieser Problematik zu begegnen, wurde versucht, therapeutische Arbeit zunehmend in die alltägliche Heimarbeit mit einzubinden. Dies führte „zu einer Begegnung verschiedener Berufsgruppen sowie zu einer Konfrontation voneinander abweichender Problemdeutungen und Handlungsorientierungen“ (ebd. 72).

Viele Pädagogen bildeten sich in therapeutischen Bereichen weiter. Erfolge wurden dadurch jedoch nicht sichtbar (ebd.). Diese scheinbare Erfolglosigkeit ergibt sich oft aus einem fehlenden konkreten Programm für die Arbeit mit den Jugendlichen. Dies gilt für die Therapie ebenso wie für die Pädagogik (ebd. 74). Grundsätzlich zielt die Therapie darauf, psychische Blockaden, die sich aus der Lebensgeschichte des Jugendlichen ergeben haben, offen zu legen und aufzulösen. Die Pädagogik versucht aktuell den Heranwachsenden zu eigenen Handlungsmöglichkeiten anzuleiten, sein Leben zu gestalten und Bildung und Kompetenzen zu erwerben. Therapie und Pädagogik sind wechselseitig aufeinander angewiesen (ebd. 77). „Denn je verfestigter eine seelische Entwicklungsstörung ist, um so schwerer können der Bildungsbewegung neue Impulse gegeben werden, und je weniger ein Kind durch Impulse des Erziehungsmilieus zu selbstständigem Handeln angeregt wird, um so weniger wird es bereit sein, sich mit jenen seelischen Problemen auseinanderzusetzen, die es in der Ausübung seiner Aktivitäten behindert“ (Müller, H.R. 1999, 411). Der Zusammenarbeit von Therapie und Pädagogik stellt *Fatke* (1999) im Bezug auf Ergebnisse der Planungsgruppe Petra entgegen, „daß dort, wo überhaupt therapeutische Ansätze praktiziert werden, diese vom Gruppenalltag abgehoben zu sein scheinen, so daß auch ihre Ergebnisse kaum in das alltägliche Gruppen-geschehen zurückfließen“ (246).

Zusammenfassend bleibt festzustellen, dass Pädagogik und Therapie aufeinander angewiesen sind. Die Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung und Verhaltensänderung beim Jugendlichen ist eine Kooperation dieser Bereiche. Die Therapie muss konkrete, umsetzbare Bedingungen und Handlungsmethoden auf die pädagogische Arbeit übertragen können.

Die Pädagogen in den Heimen leiden unter dem Problem mangelnder Anerkennung ihrer Arbeit, aufgrund der schon erwähnte „Konzeptlosigkeit“ (Methodenmangel; → 9.1.f), wodurch es zu Selbstunterschätzung besonders auch mit Blick auf die



Therapeuten kommt. Sie müssen mehr Zutrauen in ihre eigene Profession entwickeln, denn laut *Durrant* (1996) „wird die meiste ‘therapeutische’ Arbeit (...) von den Angestellten der stationären Einrichtungen ausgeführt und nicht so sehr von den zugewiesenen TherapeutInnen“ (204).

### 11.2. Überweisung an die Psychiatrie

Auffällig aggressive Jugendliche werden vielfach als untragbar für die Einrichtung eingestuft. Dabei werden dann häufig nicht die äußeren Umstände oder das eigene pädagogische Handeln hinterfragt, sondern der Blick richtet sich allein auf das Fehlverhalten des jungen Menschen. Übereinstimmende Aussagen auch von Seiten der Lehrer oder anderen Personen aus dem Umfeld des Jugendlichen werden dann als zusätzliche Bestätigung betrachtet und als Rechtfertigung für die eigene Erfolglosigkeit genutzt. *Wolf* (1998) bewertet diese Verhalten als unpädagogisch und kontraproduktiv: „Wer ausschließlich die gesellschaftlichen Verhältnisse, irreversible pathologische Prozesse oder eine psychiatrische Krankheit als Ursache annimmt, hat sich aus der Erziehungsarbeit verabschiedet“ (49). Die Erwachsenen ziehen sich so aus der Verantwortung für die weitere Entwicklung des Jugendlichen und verlieren ihre Handlungsfähigkeit. In vielen Fällen endet dies als letzte Konsequenz mit der Abschiebung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie: „Wenn die eigenen Handlungsmöglichkeiten ausgeschöpft scheinen, richten sich die Hoffnungen auf die Profession, denen man die unmittelbare, manchmal sogar kurzfristige Personen- und Verhaltensänderung zutraut. Zumindest die schweren Problemfälle scheinen dann in der Psychiatrie besser aufgehoben zu sein“ (*Wolf* 1998, 53). *Franken* (1998) macht deutlich, dass die Einweisung in die Kinder- und Jugendpsychiatrie nur in äußersten Krisenfällen erfolgen darf und diese zeitlich so kurz wie möglich zu halten ist, da die Psychiatrie keinen Ort für wichtige Lernerfahrungen darstellt (115f). Auch *Wolf* sieht die Pflicht der Heimerziehung darin, den Jugendlichen einen konstanten Lebensraum zu bieten, auch wenn keine beobachtbaren Verhaltensänderungen zu erwarten sind (1998, 55). Die Pädagogen müssen zudem dazu bereit sein, ihr eigenes Handeln zu reflektieren und die Strukturen ihrer Einrichtung zu hinterfragen. Damit übernehmen sie die ihnen anvertraute Verantwortung für den Jugendlichen und bleiben handlungsfähig (ebd. 49).

### 11.3. Beratung

*Mauthe* (2003) beschreibt für eine konkrete Einrichtung das Angebot regelmäßiger Beratung. Jugendliche brauchen den regelmäßigen Austausch mit Erwachsenen. „Sie sind in der Vorpubertät und Pubertät häufig durch Unzufriedenheit und emotionale Unausgeglichenheit geprägt. Ziel ist es, die Jugendlichen in ihrer Emotionalität zu begleiten und im Umgang mit ihr zu unterstützen“ (ebd. 24). Grundlage des

Angebotes ist das Ernstnehmen der Jugendlichen durch die Erwachsenen, um so auf die Ängste und Gefühle der Heranwachsenden eingehen zu können. Sie fühlen sich oftmals hilflos und ausgeliefert und entwickeln daraus eine negative Grundhaltung, die auch eine Bedingung für vermehrte Aggression ist. In der Beratung sollen sich Möglichkeiten der Selbstwirksamkeit ergeben. Eigene Entscheidungsmöglichkeiten können hinterfragt und untersucht werden. Mit der Möglichkeit zu eigenen Entscheidungen entstehen für die Jugendlichen auch Verantwortungsbereiche. Dadurch können sie sich selbst als Kompetent erleben und wichtige Lernerfahrungen machen. Die Erfahrung der Einrichtung ist, dass das Angebot gerne von den Jugendlichen genutzt wird. Als vorteilhafte Nebenerscheinung wird das gestärkte Vertrauen zwischen Jugendlichen und Erwachsenen genannt, wodurch die Heranwachsenden in Krisensituationen wirksamer aufgefangen werden können oder solche direkt verhindert werden können. Wichtigste Voraussetzung eines solchen Angebotes ist ein zuverlässiges Stattfinden (ebd. 34ff).

#### 11.4. Jungenarbeit

Im Folgenden soll nun die Möglichkeit der Etablierung von gezielter Jungenarbeit in der Stationären Erziehungshilfe betrachtet werden. Wie bereits beschrieben, ist auffälliges Gewaltverhalten insbesondere eine jungenspezifische Erscheinung (→ 6.). Auch *Wölfl* (2001) stellt die Männlichkeitskonstruktion als den herausragenden Faktor zur Entstehung von Gewalt dar, da dieser nicht ebenso für Mädchen gelten kann (→ 6.4.).

##### 11.4.1. Grundlage/Begründung

§9 KJHG fordert die Gleichberechtigung der Geschlechter und den Abbau von Benachteiligung. Während Mädchenarbeit bereits in vielen Einrichtungen der Jugendhilfe gefördert und praktiziert wird, beruht Jungenarbeit bisher auf der Initiative von „Einzelkämpfern“ (Behnisch 2004, 136). Mädchen wurden lange Zeit als benachteiligt angesehen und somit wurden für sie geschlechtsspezifische Konzepte entwickelt. Doch eine Benachteiligung von Mädchen bedeutet noch längst keine Übervorteilung von Jungen (ebd. 137). Gerade Jungen scheinen große Probleme zu haben, sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. So fragen *Rose* und *Scherr* (2000): „Wo sind Jungen Gewinner, wenn sie in sozialen Trainingskursen, in den Heimen, in der Jugendberufshilfe zahlenmäßig überwiegen?“ (68)

*Wölfl* (2001) unterstellt Jungen größere Probleme, mit der Individualisierung und Pluralisierung zurechtzukommen: „Jungen ertragen Uneindeutigkeit schlechter und reagieren mit Verunsicherung und Desorientierung“ (175).

Auffälliges Verhalten, Dominanzgehebe und Sexismus ist besonders für die Jungen und Männer attraktiv, die über keine positiven Bezugspunkte ihrer sozialen Identität

verfügen. „Männliche Dominanz ist hier kein Ausdruck gesellschaftlicher Privilegien, sondern als Form der Bearbeitung von Benachteiligung und Entwertungen bedeutsam“ (Rose/Scherr 2000, 69). Auch *Behnisch* (2004) deutet: „Selbst offene und provokative männliche Dominanz erscheint nur auf den ersten Blick als Privilegierung; zumeist stellt dieses verzweifelte Dominanzgehabe ein Zeichen von Überforderung dar, welches sich zudem als gesellschaftlich nicht funktional erweist und oftmals (...) in Maßnahmen der Jugendhilfe“ endet (137).

#### 11.4.2. Probleme der Jungen

„[W]ir können beobachten, dass Jungen Widersprüche zwischen starren Männlichkeitskonzepten und ihren vielfältigen Erfahrungen als ihr eigenes Ungenügen erleben. Dass dieses Ungenügen die Wirkung eines hegemonialen Männlichkeitskonzeptes ist, das Männlichkeit auch heute noch mit Potenz, Leistungskraft, Rationalität, Durchsetzungsfähigkeit, Souveränität, usw. verbindet, ist für die Jungen eine wichtige Einsicht – und ein erster wichtiger Schritt zu Veränderungen“ (Bieringer/Forster 2000, 15).

Trotz der objektiven Vorteile, die Jungen und Männer in der Gesellschaft erfahren, leiden auch sie unter den vorgegebenen Rollenstereotypen (Weber 2000, 5). Es ist jedoch typisch für die männliche Sozialisation, Probleme und schmerzhaft Erfahrung zu verdrängen oder sie nicht als solche wahrzunehmen (Abel/ Raithel 1998, 203).

„Auf dem Weg zum Mann-Sein brauchen Jungen einerseits Hilfestellung, da dieser Weg gepflastert ist mit viel Bluff, unerfüllbaren Anforderungen, wenig Identifikationspersonen, dafür umso idealisierteren Männerbildern, also fiktionalen Männlichkeiten. Dazu gehört vor allem auch die Leugnung von realen Problemen. (...) Andererseits brauchen Jungen klare Regeln und Erwachsene, die für deren Einhaltung sorgen und Grenzen setzen“ (Wölfl 2001, 177).

#### 11.4.3. Der Jungenarbeiter

„Jungen werden gestärkt, wenn Männer sich in den Alltag von Jungen einlassen und in Beziehung zu ihnen treten. Für Männer bedeutet dies anwesend zu sein, und zwar mit möglichst vielen Aspekten ihrer Persönlichkeit. (...) Jungen stärken bedeutet, Leistungsdruck von ihnen wegzunehmen, nicht von ihnen zu erwarten, dass sie stark und klug und überlegen und allem gewachsen sind, sondern davon ausgehen, dass sie Jungen sind, die ihre Probleme haben“ (Freund 1996, 339). Entscheidend ist ein ausgeprägtes Rollenbewusstsein des Pädagogen, sowie die Bereitschaft, sich regelmäßig selbst zu reflektieren (Sturzenhecker a 2000, 36ff). Fatal wäre es, die Heranwachsenden zur Aufbesserung des eigenen Ego zu missbrauchen (Lehner 2000, 123). Die Jungenarbeiter müssen nicht unfehlbare, vollkommene Vorbilder sein. Am wichtigsten ist Authentizität und der offene Umgang mit Fehlern und

Schwächen (Berauer 2000, 23). Am Anfang steht der Aufbau von Beziehungen zum einzelnen Jungen, in die sich der Pädagoge mit seinen persönlichen Schwächen, Stärken, Problemen und Kompetenzen einbringen muss (Sturzenhecker a 2000, 29). Dabei haben Pädagogen bei vielen Jungen einen schlechten Stand als Identifikationsobjekt, da diese Männer in einem klassischen Frauenberuf tätig sind und somit nicht ihrem Bild von Männlichkeit entsprechen. Ihre Väter (soweit bekannt) haben häufig eher ein traditionelles (Berufs-)Bild vermittelt (Behnisch 2004, 140).

In der Stationären Erziehungshilfe besteht das grundlegende Problem, dass dort wenige Männer arbeiten (etwa ein Drittel des gruppenpädagogischen Personals ist männlich), während der Anteil der Jungen recht hoch ist (Hebborn-Brass 1991, 108; Herrenbrück 1999, 829).

#### 11.4.4. Grundbedingungen

„Die Jungen suchen zunächst einmal nach einer Akzeptanz ihrer Person, die sie nicht verändern will, sondern mit der gezeigt wird, dass der Pädagoge den Jungen grundsätzlich mag und ihn zunächst einmal akzeptiert, so wie er ist“ (Sturzenhecker b 2000, 87). Dies bedeutet zunächst zum Beispiel, dass die Jungen ihre eigene Sprache benutzen dürfen, ohne sofort gedrängt zu werden, sich emotionaler auszudrücken. In ihrer eigenen Sprache fühlen sie sich sicherer (Sturzenhecker a 2000, 33ff). Der Jungenarbeiter muss eine Atmosphäre ermöglichen, die Leistungsdruck vermeidet. Weitere Sicherheit wird durch das gemeinsame Aushandeln von Umgangsregeln und ihrer konsequenten Umsetzung erzeugt. Die Arbeit mit den Jungen sollte möglichst große Flexibilität zulassen, so dass der Pädagoge das Geschehen nach den Interessen der Gruppe lenken kann (keine Durchplanung von festen Programmen) (ebd. 31ff). Die Möglichkeit „Nein“ zu sagen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen, muss jederzeit gegeben sein (Sturzenhecker b 2000, 93).

Der Jungenarbeiter braucht einen positiven Blick auf „seine Jungs“, anstatt ihr Verhalten negativ und ablehnend zu betrachten: „Positiv gesehen besitzen Jungen den Mut zum Risiko und zur Grenzüberschreitung, welcher dosiert eingesetzt sehr wertvoll sein kann“ (Berauer 2000, 24). Aggressivität enthält das Potential zur Durchsetzung – nur die nötige Balance muss gefunden werden (ebd.).

#### 11.4.5. Trennung oder Miteinander

Als unverzichtbare Form der Jungenarbeit gilt die reine Jungengruppe mit männlichem Betreuer (Berauer 2000, 25). In geschlechtshomogenen Gruppen fällt es ihnen leichter über Ängste, Gefühle, und schwierige Themen zu sprechen, während sie sich „bei Anwesenheit von Mädchen und Frauen (...) in einen Selbstdarstellungsdruck, in dem sie sich vor den Frauen präsentieren und darstellen müssen“ (Sturzenhecker a 2000, 28), befinden. Auch *Helfferrich* (2000) sieht in der

zeitweiligen Geschlechtshomogenität einen Vorteil: „Distanz zum sonst üblichen spontanen Agieren und Reagieren aufeinander macht in der entlastenden Off-Zeit Reflexion möglich“ (16). In einer reinen Männergruppe hat der Pädagoge auch die Möglichkeit, unerwünschtes Verhalten (z.B. sexistischer Art) erst einmal zu beobachten, ohne sofort intervenieren zu müssen, da keine „potentiellen Opfer“ anwesend sind (Sturzenhecker b 2000, 89). Die Motivation zur geschlechtshomogenen Gruppe wird erfahrungsgemäß schnell angenommen (Sturzenhecker a 2000, 29).

Dennoch muss ein Großteil der Jungenarbeit in heterogenen Gruppen stattfinden (Brenner 1996, 26f). Jungenarbeit gilt dann als Ergänzung zu Koedukation und Mädchenarbeit (Wölfl 2001, 178).

#### 11.4.6. Probleme der Motivation

Das Schwierigste an der Etablierung von Jungenarbeit ist die Motivation der Jungen. Häufig gibt es Schwellenängste bei den Jungen. Angebote der Jungenarbeit dürfen nicht als „Psychoveranstaltung“ aufbereitet sein (Abel/Raithel 1998, 206).

Interessant ist Jungenpädagogik für diejenigen, die eine Unzufriedenheit mit ihrer Geschlechtsidentität verspüren und an Neubestimmungen interessiert sind. Gerade in der Jugendhilfe sind jedoch vorwiegend Jungen zu finden, die eine Infragestellung und Kritik ihrer männlichen Identität als Angriff erleben, den sie abwehren (Rose/Scherr 2000, 73). Motivation ergibt sich dann, wenn die Themen für die Jungen relevant erscheinen. Sie müssen einen Gebrauchswert darin erkennen (Sturzenhecker a 2000, 30). Deshalb kann nicht pauschal von Jungenarbeit gesprochen werden. Sie muss auf die Lebenslagen der jeweiligen Jungen zugeschnitten sein (Rose/Scherr 2000, 74). Eine weitere Schwierigkeit besonders in der Stationären Erziehungshilfe ist der permanente Wechsel von Jugendlichen, welcher die Konstanz einer vertrauten Gruppe unmöglich macht (Berger, u.a. 1996, 469f).

#### 11.4.7. Inhalte und Ziele

*Winter* und *Neubauer* (2002) begreifen als die Aufgabe von Jungenarbeit, die Fähigkeit der Jungen zu fördern, ihr komplettes männliches Potenzial zu Nutzen. Dazu müssen die komplementären Aspekte, die Jungen bisher häufig als weiblich definiert haben (hegemoniale Männlichkeit; → 6.4.), gefördert werden. Dabei werden verschiedene Faktoren gegenübergestellt: Zu der bei Jungen herrschenden Sicht, sie müssen immer aktiv sein, um sich zu präsentieren, müssen die Kompetenzen von Reflexivität und Selbstbezug gefördert werden. Ihrem Streben nach Leistung muss ein ausreichendes Maß an Entspannung entgegengebracht werden. Dem häufig gesuchten Konflikt steht die Suche nach Schutz gegenüber, der Stärke die Begrenztheit. Dabei wird jeder Aspekt als positiv nutzbar betrachtet. Zwischen diesen konkurrierenden Aspekten soll nach *Winter* und *Neubauer* möglichst eine Balance entstehen, wodurch dann auch eine Zuschreibung in

männliche Aspekte und weibliche Aspekte überflüssig erscheint. Dabei erwähnen sie ausdrücklich, dass es darum geht, das jeweils Komplementäre zu fördern und nicht das bereits vorhandene zu schwächen. Jungen müssen lernen, Verantwortung zu übernehmen und sollen sich nicht auf den Standpunkt zurückziehen können: „das kann ich als Mann eben nicht“ (ebd. 30ff).

Jungenkultur ist anders als Mädchenkultur (Berauer 2000, 24). In der Jungenarbeit kann es nicht darum gehen, Jungen den Mädchen anzupassen. Eine Jungenarbeit jedoch, die sich zu sehr an Action, Kampf und Sport orientiert, tradiert nur weiterhin das herrschende Männlichkeitsbild. Ausgleichende, wie Entspannung, Massagen, Phantasiereisen, Meditation, etc. müssen nach *Sturzenhecker* (2000) auch enthalten sein (92).

*Abel* und *Raithel* (1998) beschreiben den Einsatz von Kampfspielen als wichtiges Element der Jungenarbeit, um Erfahrungen mit Aggression, Wut und Ohnmacht, Überlegenheit, Unterlegenheit, Niederlage und Triumph zu thematisieren und zu reflektieren (204). Entscheidend ist jedoch die verantwortungsvolle Gestaltung derartiger Kämpfe. Sie müssen nach festen (und fairen) Regeln ablaufen und der Schiedsrichter (evtl. der Jungenarbeiter selbst) muß die Situation jederzeit unter Kontrolle behalten. Erfahrungen aus dem Kampfspiel wie Standfestigkeit/ Nachgiebigkeit, Nähe und Distanz, Angriff/ Verteidigung können in einem nächsten Schritt durch Rollenspiele versucht werden, in Alltagssituationen zu übertragen. Aufzeichnungen per Video ermöglichen eine Auswertung von z.B. Körperausdruck und Mimik (ebd. 204ff). Auch Schwächere, zurückhaltende Jungen können so auf ihre Kosten kommen und Anerkennung gewinnen. „Die Jungen lernen, ihre Fähigkeiten und Grenzen realistisch einzuschätzen und damit auch in der Gruppe zu bestehen“ (ebd. 205).

*Riederle* (2002) sieht auch in der Arbeit und Reflexion von Stimme, Stand und Blick in Konfliktsituationen einen Ansatzpunkt im Sinne eines Selbstbehauptungstrainings (195ff).

Weitere Methoden und Inhalte der Jungenarbeit können die Auseinandersetzung und Hinterfragung von Vorbildern sein (männliche Vorbilder, Männer in den Medien, Männer im Heim) oder die Besuche der Freizeitplätze in der Umgebung (wo sind hauptsächlich Jungen/ Männer? und warum?), das Hinterfragen von Vor- und Nachteilen, männlich zu sein sowie das Einladen von Fachkräften zu speziellen Themen, wie z.B. Sexualität, Sucht oder Gewalt. (Berger, u.a. 1996, 468).

Besonders in Heimen erscheint die Auseinandersetzung mit dem Vater als eine wichtige biografische Methode. Je nach Hintergrund des einzelnen Jugendlichen stellt sich oft die Frage: Wer war er? Oder Wer ist er? (Behnisch 2004, 139f). „Oft fehlen die Väter oder begegnen den Jungen mit ihrer durch Gewalt und Protzerei kaschierten eigenen brüchigen männlichen Identität“ (Berauer 2000, 23). Die Jungen

übernehmen diese Bilder oftmals und überkompensieren ihre Niederlagen und Verletzungen in einem extremen, machohaften Auftreten (ebd.).

#### 11.4.8. Körper

„[D]ie Erkenntnis, daß Gegenwartsorientierung und Körperbezug in den nach innen und außen gerichteten Gewaltakten eine bedeutsame Rolle spielen, setzt sich auf einigen Jugendhilfefeldern durch“ (Koch 1997, 238). Wie bereits beschrieben (→ 6.3.ff) gelten der Körper und die körperliche Gewalt besonders bei männlichen Jugendlichen häufig als letztes Mittel, Gefühle der Ohnmacht durch scheinbare Handlungsfähigkeit zu überwinden (ebd. 240).

Erstaunlich erscheint, dass „die unter Sozialpädagogen am häufigsten anzutreffenden therapeutischen Zusatzausbildungen (...) nicht etwa (...) die körperorientierten, sondern solche, die mit dem Medium der Sprache operieren“ (Mollenhauer/Uhlendorf 1995, 41) sind.

*Mollenhauer* und *Uhlendorf* unterscheiden vier Selbstdeutungsmuster von Jugendlichen im Bezug auf den Körper. Eines dieser, das durch „Körperliche Stärke und Durchsetzung“ gekennzeichnet ist, soll kurz erläutert werden, da hier vornehmlich männliche Jugendliche anzutreffen sind: Bei diesem Selbstdeutungsmuster geht es um Überlegenheit und Unterlegenheit in sozialen Beziehungen, Beherrschen und Verursachen-Wollen. Der Körper wird als Instrument benutzt, „das Messen der eignen Stärke steht im Vordergrund“ (ebd. 45). Sie orientieren sich oft an „Vorbildern des muskulösen, abgehärteten Körpers“ (ebd.). Diese Jugendlichen ignorieren körperliche Grenzen und der körperliche Ausdruck von Gefühlen ist selten zu beobachten. Insgesamt zeigen sie wenig Sensibilität im sozialen Umgang. Sie interessieren sich hauptsächlich für Sportarten und Spiele, bei denen hoher körperlicher Einsatz gezeigt wird. „Der peer-group-Kontext ist hierbei besonders wichtig, weil es um Standhalten und Mutproben geht“ (ebd. 46). Dieses Selbstdeutungsmuster korreliert stark mit dem Selbstdeutungsmuster „Gewalt gegen andere, aggressives Devianzmuster“, das gekennzeichnet ist durch die Angst unterlegen zu sein und eher lockeren sozialen Beziehungen (Keine Verantwortlichkeit anderen gegenüber), rücksichtsloses Durchsetzen der eigenen Interessen (115ff).

Ein anderes Selbstdeutungsmuster im Bezug auf den Körper ist durch „Wettkampf und Wetteifer“ gekennzeichnet. Diese Jugendlichen zeigen im Spiel und Sport große Fähigkeiten zur Antriebskontrolle, Beherrschung oder auch Kooperation im Zusammenspiel. Diese Kompetenzen auf den alltäglichen Bereich zu übertragen, fällt den Jugendlichen dennoch zumeist schwer. Und auch das „Sprechen über Beziehungsthematiken (Vertrauen) und emotionale Spannungen (Ängste) fällt ihnen nicht leicht“ (ebd. 50).

*Koch* (1997) begreift die körperbetonten Gewaltakte der Jungen häufig auch als eine Suche nach Action und Spannung (243). Gerade daran mangelt es häufig in Heimen, da „unzureichende personelle und materielle Ausstattung, das Überwiegen organisatorischer Erfordernisse, geringe Spielräume für Kinder und Jugendliche“ (ebd. 238f) meistens Realität sind und sich gewalterzeugend auswirken. „Geschicktes Planen interessanter Betätigungen für die Kinder und gut geplante tägliche Routine helfen durchaus, Temperamentsausbrüche auf ein geringes Niveau zu reduzieren. Es sind die untätigen, langweiligen Stunden, die Heimkinder zu impulsgeladenen Unarten verleiten“ (Trieschman, u.a. 1977, 191).

*Nikolai* und *Scheiwe* (1996) fordern deshalb einen vermehrten Einsatz von Erlebnispädagogik in der Heimerziehung. „Ihr geht es darum, Situationen zu schaffen, in denen Jugendliche Erlebnisse mit sich, mit anderen Menschen und mit der Natur machen können, die in der Alltagssituation nicht möglich sind. Erlebnispädagogik soll und will Jugendliche Abenteuer und Erfahrungen ermöglichen, die nicht vor den Richter führen“ (134). Auch in der Erlebnispädagogik gibt es Regeln und Gesetzmäßigkeiten, die Lernerfahrungen ermöglichen (*Koch* 1997, 244). Um Kritiker, die mangelnde finanzielle Ressourcen zur Ablehnung der Erlebnispädagogik nennen, direkt abzublocken, sagt *Koch*: „Eine solche Bereitstellung körperbetonter Abenteuer- und Erprobungselemente in der Erziehungsarbeit ist jedoch in diesem Zusammenhang nicht ausschließlich an die großen Exkursionen in entfernte Naturräume gebunden“ (ebd.). Eine Turnhalle, der Bau einer BMX-Bahn oder Kletterwand sind nur einige Beispiele, die sich auch mit geringem Budget realisieren lassen (ebd.).

#### 11.4.9. Institutionelle Bedingungen

Probleme beim Aufbau von jungenspezifischen Programmen in der Stationären Erziehungshilfe ergeben sich auch aus organisatorischen Bedingungen. „Die geschlechtsspezifische Betrachtung von Problemlagen bleibt in der Heimerziehung – vor allem bezogen auf die Jungen – weitgehend ausgeblendet“ (Behnisch 2004, 132). *Behnisch* bemängelt, dass in der Heimerziehung die strukturellen Veränderungen hin zur koedukativen Gruppenpädagogik als ausreichend betrachtet wurden für die Bearbeitung der Geschlechterthematik (ebd. 133). „Dabei wurden Mädchen durchaus auch instrumentalisiert: sie sollten dazu beitragen, in reinen Jungeneinrichtungen Konflikte zu entschärfen und das soziale Klima zu verbessern“ (Weber 2000, 4).

Der Aufbau von geschlechtshomogenen Formen von Jungenarbeit könnte als Rückschritt betrachtet werden (Behnisch 2004, 134). Zudem sieht er einen Mangel an Ressourcen zur Umsetzung von Jungenarbeit. Ihre Entwicklung müsste sich von innen heraus gestalten, da sie von außen nicht verlangt wird. Gerade deshalb sieht sich jedoch kaum jemand dafür zuständig, da es eine weitere Belastung personaler



und finanzieller Art bedeuten würde (Kosten für Mitarbeiterqualifizierung, Zeit für ein Konzept, etc.) Jungenarbeit würde sich erst dann etablieren, wenn sie als Label angepriesen werden kann und es dadurch zu finanziellen Vorteilen für die Einrichtung kommt (ebd. 135). Diesen Aspekt betrachten auch *Neubauer* und *Winter* (2002): „Auf diesem Weg wird es auch interessant, Geschlechterdifferenzierung und Geschlechterpädagogik als Leistungs- und Qualitätsmerkmal zu definieren – was zunächst einen Standortvorteil und irgendwann vielleicht auch finanzielle Vorteile mit bedingt“ (Neubauer 2002, 119). Wenn Jungenarbeit als Qualitätsmerkmal gilt, werden auch Richtlinien und Methoden zur Messung der Effektivität nötig (ebd. 124). Bei einer vermehrten Forderung nach geschlechtsspezifischer Arbeit von außen (Qualitätsentwicklungsvereinbarungen/Landesjugendämter) würde sich auch eine Vernetzung und ein Austausch zwischen den Einrichtungen in Arbeitskreisen und Facharbeitsgemeinschaften entwickeln, wodurch die „Einzelkämpfermentalität“ einzelner Einrichtungen wegfallen würde (ebd. 23).

In den einzelnen Einrichtungen bedarf die Jungenarbeit der Unterstützung auf allen Ebenen. Räumlichkeiten müssen zur Verfügung gestellt werden und Mitarbeiter, die sich dieser Herausforderung stellen, müssen auch äußere Motivation erfahren. Zu beachten ist auch, dass sich Erfolge nur sehr langsam einstellen werden. Eine Abstimmung und ein Austausch mit Mitarbeiterinnen, die sich Mädchenspezifisch orientieren sind dabei unabdingbar (Achterwinter 1996, 11).

### 11.5. Konfrontative Pädagogik

Eine moderne aber umstrittene Form des Umgangs mit aggressiv auffälligen Jugendlichen ist die so genannte „konfrontative Pädagogik“. KP orientiert sich an einem autoritativen Erziehungsstil (Weidner/ Gall 2003, 18).

*Weidner* (2004) bemängelt, dass in der pädagogischen Arbeit lange Zeit zu vieles als „jugendtypisch“ entschuldigt und nur bei extremen Vergehen interveniert wurde. Er fordert, Jugendliche bereits bei Kleinigkeiten mit ihrem Verhalten zu konfrontieren, damit es erst gar nicht zu größeren Delikten kommt. Zudem sieht er einen höheren Erfolg und auch die Entwicklung einer besseren Beziehung zueinander, wenn Jugendlichen und Pädagogen bei kleinen Delikten in Konflikt geraten und dann auch bei größeren Schwierigkeiten besser mit dem Heranwachsenden gearbeitet werden kann (122).

„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“ (Weidner/ Gall 2003, 11).

### 11.5.1. Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training

Als Methoden der konfrontativen Pädagogik sind das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) sowie das Coolness-Training (CT) bekannt. Das AAT richtet sich besonders an gewaltbereite Mehrfachtäter und wird im Bereich der tertiären Prävention<sup>12</sup> genutzt, um Jugendliche vor dem Strafvollzug zu bewahren. Die Motivation der Jugendlichen ist dabei eher ein Zwang bzw. „das kleinere Übel“ zur Alternative Gefängnis.

Das CT gilt als Methode der sekundären Prävention und setzt im Bereich der Jugendhilfe auf Freiwilligkeit (Weidner 2004, 122). *Kilb* (2003) fordert hier einen verstärkten Einsatz von Antigewalt-Trainings als vorbeugende Maßnahme (54). Gerade die Stationäre Erziehungshilfe wird wegen ihrer eindeutigen und klaren Strukturen als geeigneter Einsatzort betrachtet (Kilb/Weidner 2003, 100). Das Einverständnis der Jugendlichen ist erfahrungsgemäß leicht zu gewinnen, da besonders die männliche Zielgruppe das ganze als Machtspiel und Mutprobe sieht, was genau ihrem Selbstverständnis entspricht (Weidner/ Gall 2003, 14). Das Training kann auch gezielt als Auftrag in der Hilfeplanung (§36 KJHG) festgeschrieben werden (ebd. 100).

Die Teilnahme wird vertraglich geregelt. Insgesamt ist das Training auf sechs Monate ausgelegt. Die Durchführung des Trainings erfordert eine spezielle Ausbildung. Die Trainer werden im klassischen AAT/CT von so genannten „Scouts“, von ehemaligen Teilnehmern des Trainings, unterstützt. Das Training richtet sich sowohl an Täter wie auch an Opfer. Eine Gruppe umfasst 8 – 10 Jugendliche. Es basiert auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma. Lernziele sind die Förderung prosozialen Verhaltens, Moralisches Lernen (Einhaltung von Regeln), Kompetenzsteigerung (Deeskalationstechniken, Entwicklung einer höheren Frustrationstoleranz), die Übernahme von Opferperspektiven und die Fähigkeit Konfrontationen standzuhalten.

Es geht dabei um die Modifikation von Einstellungen. Während vorher bei den Jungen die Einstellung herrscht, dass Gewalt unberührbar macht und Macht und Überlegenheit darstellt, während Schwäche und Friedfertigkeit als „weibisch“ und somit als Tabu gilt, sollen sie zu der Ansicht gelangen, dass Friedfertigkeit ein

---

<sup>12</sup> „Jede Prävention, in welchem Feld auch immer, hat drei verschiedene inhaltliche und zeitlich geordnete Zugänge:

1. primäre Prävention: Sie zielt darauf ab, Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass das problematische Verhalten überhaupt nicht auftritt.
2. sekundäre Prävention: Sie hat zum Ziel, das bereits eingetretene problematische Verhalten zu reduzieren und zum Verschwinden zu bringen.
3. tertiäre Prävention: Sie strebt an, das problematische Verhalten, das bereits eingetreten ist und von dem angenommen wird, es kann nicht mehr zum Verschwinden gebracht werden, in seinen Auswirkungen zu begrenzen“ (Schäfer/ Frey 1999, 207).

Zeichen von Souveränität ist. Körpergewalt soll in Sprachgewalt umgewandelt werden (Weidner/Gall 2003, 13).

Module des CT sind: Konfrontation; Kämpfen nach Regeln; Analyse von Stärken und Schwächen; Visualisieren von Meinungen, Denkmustern, Verhaltensweisen und Erfahrungen; Analyse von Körpersprache; das Erlernen von Methoden zur Mediation; Einsicht in die Opferperspektive; der „Heiße Stuhl“; Provokationstest; Deeskalation; Interaktionspädagogische Übungen und Spiele; theaterpädagogische Elemente (ebd. 11f).

„Konfrontative Pädagogik versteht sich in diesem Sinne als Ergänzung, als ultima ratio“ wenn alle anderen pädagogischen Versuche gescheitert sind (Weidner/ Gall 2003, 15).

„Kaum eine Methode in der Sozialen Arbeit wurde in den letzten Jahren so konträr diskutiert wie die so genannte Konfrontative Pädagogik“ (Palloks 2006, 158). *Palloks* beanstandet die mangelnde Übertragung des Erlernten auf den Alltag. Wenn Jugendliche aus indirektem Zwang (Vermeidung eines Gefängnisaufenthalts, Festlegung im Hilfeplan) an den Trainings teilnehmen, geht es ihnen zumeist nur um die Bescheinigung der Teilnahme (ebd. 160). Zudem muss die Gruppenzusammensetzung sehr sorgfältig durchdacht sein. Zum einen besteht die Problematik unterschiedlicher intellektueller Niveaus, zum anderen - und das ist *Palloks* Hauptkritikpunkt - müssen durch die Zusammenführung von Opfern und Tätern rollenverstärkende Risiken ausgeschlossen werden: Inhaltlich werden Rollenwechsel vorgenommen, das heißt, die Täter werden in Opfersituationen hineingesetzt und die Opfer sollen sich als Täter erleben. Dies führt jedoch vielfach zu einer Rollenbestätigung und einer wiederholten Erniedrigung der Opfer (ebd. 162ff). *Rzepka* (2004) geht in der Kritik noch weiter. Sie spricht von „entwürdigende Situationen“ (131), in die die Jugendlichen versetzt werden, und somit von einem Verstoß gegen Art.1 Abs.1 GG. Auch spricht sie von dem „Bloßstellen eines Minderjährigen vor Dritten“ (134). Die Voraussetzung der Freiwilligkeit und die damit verbundene Erlaubnis zum „schlechtem Behandeln“(128) sieht sie unter dem Hintergrund einer Festschreibung in der Hilfeplanung oder einer Alternative zum Strafvollzug als unverantwortlich (ebd. 131). Besonders aus Gründen einer nicht erbrachten empirischen Effizienz dieser Methode hält sie das AAT/CT für pädagogisch (und moralisch) verwerflich (ebd. 133).

Trotz der strukturierten Gegebenheiten in den Heimen der Jugendhilfe, scheint eine Umsetzung des AAT/CT durchaus problematisch. Erforderlich ist zum einen die Ausbildung eines Mitarbeiters in diesen Methoden. Auch die Gruppenzusammensetzung und die Motivation zur Teilnahme erscheinen fraglich.

*Budde* und *Schmidt* (2003) berichten von einer erfolgreichen Umsetzung des AAT/CT in ihrer Einrichtung. Zu beachten ist dabei, dass diese Einrichtung über eine

angegliederte Heimschule verfügt und die Trainings im Rahmen des Schulwesens stattfinden. Räumlichkeiten und verbindliche Teilnahme sind somit hier also eher durch die Institution Schule gegeben als durch die Institution Heim. Als weiteres nicht erwähntes Problem bei der Etablierung des AAT/CT in Heimen nennen die beiden mögliche Rollenkonflikte, wenn Gruppenpädagogen auch Trainingsleiter sind (172ff).

#### 11.5.2. Anti-Gewalt-Gremium

Auch *Steinhauer* (2004) berichtet über konkrete Erfahrungen und Möglichkeiten der Konfrontativen Pädagogik in einer stationären Einrichtung. Hier ist ein Anti-Gewalt-Gremium (AGG) installiert worden. Das AGG ist angelehnt an das AAT/CT sowie an das Life-Space-Interview (*Redl*). In der Einrichtung herrscht kein übermäßiges Gewaltproblem und das AGG fungiert im Rahmen sekundärer Prävention. Es ist jedoch besonders auf ältere Jugendliche zugeschnitten, bei denen pädagogische Alltagsinterventionen sich nicht als hilfreich erwiesen haben. Bei einigen Jugendlichen ist die Teilnahme am AGG offiziell im Hilfeplan festgeschrieben

Das Anti-Gewalt-Gremium findet sich möglichst zeitnah nach begangener Gewalthandlung zusammen. Hier wird der Jugendliche mit seiner Tat konfrontiert. Methodisch geht es dabei um die Übernahme der Opferperspektive beim Jugendlichen und um das Verbalisieren von emotionalen Erlebnisinhalten. Unter den Anwesenden sind sowohl Pädagogen der Einrichtung als auch ältere, prosoziale Jugendliche vertreten, um keine Distanzierung „Jugendliche vs. Erwachsene“ zuzulassen. Zudem sind möglichst Personen anwesend, die dem Jugendlichen kaum oder gar nicht bekannt sind, um ihm die Allgemeingültigkeit der Ablehnung von Gewalt zu verdeutlichen. Die Konfrontation mit einer geschlossenen, solidarischen Gruppe soll die harte, Gewalt-rechtfertigende Fassade des Täters zum bröckeln bringen. Der Bezugserzieher des Jugendlichen sollte im AGG möglichst keine aktive Rolle übernehmen, um weitestgehend „neutral“ bleiben zu können und die Beziehung und Vertrauen nicht zu gefährden. Seine Aufgabe ist es später, in einem vertrauten Rahmen das AGG mit dem Heranwachsenden nachzubereiten und zu reflektieren. „Das Gremium ist ein Bestandteil eines umfassenderen pädagogischen Konzeptes zum Umgang mit Aggressivität und Gewalt“ (ebd. 224) und ist fester Bestand im System der Einrichtung. Es kann pädagogische Defizite nicht ersetzen und ist auch nicht als längerfristige Therapie gedacht, kann aber zu einer solchen Anstoß geben (207ff).

### 11.6. Intervention bei alltäglichen Gewaltvorfällen

Es ist wichtig, „nicht nur therapeutische Maßnahmen einzuleiten, sondern auch der alltäglich auftretenden Aggression in einer Art Herr zu werden, daß sich die Auftretenswahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens verringert und Quantität und Qualität nicht steigen“ (Borg-Laufs 1997, 124).

Um angemessen intervenieren zu können, braucht der Pädagoge zunächst ein Gespür für die Situation. Interventionen hängen von der Art der Aggression ab. Ist sie rein instrumentell, sollte ihr auf jeden Fall die Stirn geboten werden (Schwabe 2002, 48). Dabei ist es entscheidend, dass sich der Erwachsene seiner eigenen Aggressionen bewusst ist und diese unter Kontrolle hält, um den Konflikt nicht zu verschärfen. Einige Jugendliche sind den Erwachsenen körperlich überlegen und die Provokation eines körperlichen Angriffs kann somit gefährlich werden (Gehres 1997, 132ff). „So ist es sinnvoll, freundlich zu reagieren, einfühlsam auf den Aggressor (...) einzugehen, um keine Bedrohung darzustellen. Wenn die Beziehung es zuläßt, sollten dabei allerdings klare und eindeutige Einschränkungen gemacht werden“ (Borg-Laufs 1997, 125). Während des Gesprächs sollten hauptsächlich Ich-Botschaften verwendet werden, um dem Jugendlichen die eigenen Gefühle und Wahrnehmungen näher zu bringen. Dennoch sollte das Interesse an den Emotionen des Jugendlichen deutlich werden (ebd.). Schwabe (2002) empfiehlt den dosierten Einsatz von Berührung, Nähe und Distanz. Der Jugendliche darf sich nicht unter Druck gesetzt oder in die Enge getrieben fühlen. In ruhiger Stimmlage können Lösungsangebote gemacht werden. Auch der Einsatz von Humor, Selbstironie oder überraschenden Handlungen kann die Situation entspannen. Das Ansprechen der evtl. sonst guten Beziehung zum Jugendlichen erweist sich oftmals ebenso als vorteilhaft. Schwabe verweist auf individuelle Erfahrungen und das Gespür des Pädagogen für einen Erfolg der gewählten Interventionsstrategie (100ff).

*Breakwell* (1998) ergänzt die konkreten Verhaltensweisen in Konfliktsituationen um Handlungsanweisungen in Extremfällen: Sollte der Jugendliche bewaffnet sein, ist er ruhig und eventuelle wiederholt dazu aufzufordern, die Waffe wegzulegen. Ebenso sollten in der Nähe befindliche gefährliche Gegenstände präventiv entfernt werden. Weitere Personen (Zuschauer) sind entweder zum Verlassen der Situation aufzufordern oder sie können durch gezielte Anweisungen für die Intervention hilfreich genutzt werden. *Breakwell* warnt vor direkten Fragen zur Ursachenforschung der Aggression an den Jugendlichen. Auch Wertungen oder Drohungen seitens des Pädagogen betrachtet er als kontraproduktiv. Je nach individueller Situation empfiehlt er bei körperlicher Gewalt des Jugendlichen den minimal nötigen Einsatz von körperlichem Zwang oder die Flucht zum eigenen Schutz (ebd. 87ff).

Die Pädagogen haben bei der Aggressionsentwicklung und Gewalteskalation von Jugendlichen häufig einen großen Anteil. Aus den Konflikten mit den Erwachsenen

können die Jugendlichen viel lernen. Wenn die Pädagogen ihre eigenen Fehler eingestehen und geschickt Konflikte mit den Jugendlichen lösen, kann dies auch die Beziehung zueinander intensivieren (Schwabe 2002, 40ff; 80). Insgesamt haben die Pädagogen und die Erfahrungen der Jugendlichen im Umgang mit ihnen den größten Einfluss auf die Entwicklung der Heranwachsenden in der Einrichtung (Gehres 1997, 124).

### 11.7. Deeskalation in Gruppenkontexten:

„Nur ein Teil der eskalierenden Konflikte und aggressiven An- bzw. Übergriffe, mit denen der Erziehungshilfe-Praktiker konfrontiert ist, ereignet sich in der pädagogischen Einheit `Erzieher – Zögling´; weit häufiger entstehen aggressiv aufgeladene Situationen entweder in der Kinder- bzw. Jugendlichengruppe oder einer Mehr-Personen-Konstellation, wobei der Pädagoge erst in einem fortgeschrittenen Konfliktstadium (...) hinzutritt“ (Schwabe 2002, 145).

Kinder und Jugendliche haben häufig andere Vorstellungen davon, einen Konflikt zu lösen als Erwachsene. Der Pädagoge kann dabei als störend empfunden werden. Er steht dann im Konflikt, Verantwortung zu übernehmen, andererseits jedoch den Jugendlichen nicht auf Dauer die Verantwortung zur Lösung von Problemen abzunehmen. Bei einem deutlich unterlegenen Jugendlichen ist eine sofortige Intervention nötig, um den Unterlegenen zu schützen. Eine gute Beziehung zu den Jugendlichen bedingt zumeist eine Interventionserlaubnis (ebd. 147ff).

Zur konkreten Intervention empfiehlt *Schwabe*: Zunächst die Kontrahenten beim Namen rufen. Sollte dies nichts nützen, kann er versuchen sich vorsichtig zwischen die Parteien zu begeben (am besten von der Seite und gut sichtbar für die Jugendlichen – niemals von hinten einschreiten). Ein körperliches Eingreifen muss vorher angekündigt werden. Überhaupt sollte der Pädagoge durchgehend weiter reden, um entweder seine Handlungen anzukündigen oder die Jugendlichen auf Konsequenzen hinzuweisen. Beim Einsatz von Waffen sollte ein körperliches Einschreiten vermieden werden. Die Heranwachsenden sind eindringlich auf Gefahren hinzuweisen. Sind Waffen im Spiel ist es oftmals von Nöten Hilfe zu holen. Das können vorerst weitere Pädagogen sein oder direkt die Polizei. Auch ein Blick für die Umstehenden ist wichtig. Diese können für Aufgaben (z.B. Hilfe holen) genutzt werden oder sie können in die Verantwortung für das Geschehen genommen werden. Ein Meinungsumschwung der vorher evtl. den Kampf anheizenden Jugendlichen kann die beiden Kontrahenten oftmals dazu bringen, den Kampf zu beenden (ebd. 148ff).

*Korn* und *Mücke* (2006) fordern ein möglichst frühes Eingreifen des Pädagogen, wobei dieser klar Stellung bezieht und zugleich eine Alternative zum Gewalthandeln anbietet. Er muss dabei sowohl unparteiisch als auch glaubhaft auftreten. Wichtig ist,

dass keine der Konfliktparteien einen Gesichtverlust erleidet (34ff). Wenn möglich sollte eine räumliche Trennung der Kontrahenten erfolgen. Dabei sind sie notfalls auch festzuhalten, damit wirklich kein Kampf (mehr) erfolgen und Ruhe einkehren kann (ebd.; Borg-Laufs 1997, 126).

Zumeist ist es sinnvoll, Konflikte mit den Jugendlichen nachzubehandeln. Je nach Art des Konflikts muss dies nicht offiziell passieren. Oftmals reicht ein kurzes Gespräch im Vorbeigehen. In anderen Fällen ist eine Gruppenbesprechung sinnvoll. Grund und Ziel einer Nachbehandlung sollten den Jugendlichen dabei bewusst gemacht werden. Mit etwas zeitlichem Abstand kann mit den Kontrahenten ein Gespräch geführt werden, bei dem die verschiedenen Parteien sich auf eine gemeinsame Version des Vorfalls einigen. Bei Zustande gekommenen ernsthaften Schäden kann dabei ein Täter-Opfer-Ausgleich eingeleitet werden. Um Kompetenzen der Jugendlichen zu entwickeln, sollte dieser TOA möglichst eigenständig von den Jugendlichen verantwortet und durchgeführt werden. Sollte es um ernsthafte Bedrohung oder Ängstigung eines schwächeren Jugendlichen durch evtl. sogar mehrere andere Jugendliche gehen, ist der Pädagoge gezwungen, Partei zu ergreifen und Sicherheit zu gewähren (Schwabe 2002, 155ff).

Konkrete Handlungsschritte müssen im Team besprochen und bestenfalls in Rollenspielen geübt werden. Dabei können auch Erwartungen und Ängste thematisiert werden (Schwabe 2002, 148ff, Korn/Mücke 2006, 34ff).

### **11.8. Die Unterstützung des Pädagoge nach erfahrener Gewalt**

Nach einem körperlichen Angriff ist auch die Entlastung des involvierten Mitarbeiters dringend erforderlich. Pädagogen fühlen sich nach erfahrenen Gewaltsituationen oftmals verantwortlich für das Geschehen und erleben sich als inkompetent und hilflos. Dies kann bei ausbleibender oder unzureichender Aufarbeitung zu so starken Selbstzweifeln führen, dass er sich nicht mehr in der Lage sieht, seinen Beruf weiterhin auszuüben (Breakwell 1998, 68ff; Korn/ Mücke 2006, 34ff).

Da hier die Gesundheit und Sicherheit der Mitarbeiter gefährdet wird, nennt *Breakwell* (1998) folgende Faktoren, die für die Sicherheitskultur einer Organisation unabdingbar sind:

- Wirksame Kommunikation/ Vertrauen/ sichere Informationsweitergabe
- Lernfähigkeit der Organisation/ Anpassung an Veränderungen
- Klar geregelte Verantwortung für die Sicherheit der Mitarbeiter
- Die Einrichtungsleitung muss die Probleme an der Basis kennen
- Richtlinien für Interventionen (Polizeieinsatz, Dokumentation, Dienstanweisungen)
- Ausbildungsprogramme/ Weiterbildung/ Trainingskurse

- Verbesserung der Arbeitsbedingungen (Anzahl der Mitarbeiter, Arbeitszeiten, Unterstützung muss sichergestellt sein, Berichterstattung)
- Posttraumabetreuung für Mitarbeiter (Unmittelbare Befragung/Aufarbeitung), Beratung durch externe Experten
- Zusammenarbeit mit Institutionen (104ff)

Um die Entwicklung von Konzepten zur Intervention bei Aggression von Jugendlichen voranzutreiben und die Pädagogen vor Verheimlichung ihrer Erfahrungen und der Entstehung von Hilflosigkeit zu bewahren, fordert *Schwabe* (2002) einen offenen Umgang mit der Gewaltthematik in der Erziehungshilfe auf allen Ebenen: „Ohne zur Prügelstrafe zurückkehren zu wollen, ist es vielleicht in Zukunft notwendig, die Öffentlichkeit von der Unmöglichkeit völlig gewaltfreier Erziehung zu informieren“ (33). In diesem Zuge würde die Öffentlichkeit zugleich über herrschende Arbeitsbedingungen der Pädagogen informiert (zunehmende Anforderung, mehr Leistung, zunehmende Bürokratisierung aber zugleich immer mehr Einsparungen) (ebd. 83ff). In den konkreten Einrichtungen bedeutet eine offene Thematisierung z.B. die Diskussion über die herrschende Gewaltkultur (In welchem Maße darf der Pädagoge eingreifen? Bis zu welchem Punkt bekommt er dabei die Unterstützung seitens der Kollegen und der Leitung?), woraus sich konkrete Dienstanweisungen ergeben können (ebd.).



## 12. Qualitätsmanagement und Gewalt

Im Folgenden soll kurz auf die Qualitätsentwicklungsdebatte in der Stationären Erziehungshilfe eingegangen werden. Zudem soll geprüft werden, welche Rolle die Qualitätsentwicklung bei der Intervention von Gewalt im Bereich der Heimerziehung einnehmen kann.

### 12.1. Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen

Im Zuge zunehmender Kundenorientierung und zur Vergleichbarkeit verschiedener Angebote der Jugendhilfe sind seit 1999 im KJHG Regelungen über das Leistungsangebot, Entgelte und Qualitätsentwicklung für Einrichtungen der Stationären Erziehungshilfe festgeschrieben (§78a-g KJHG). In den von den Landesjugendämtern entwickelten Rahmenverträgen<sup>13</sup> finden sich auch Merkmale, die im Zusammenhang mit Aggression und Gewalt von Jugendlichen im Rahmen dieser Arbeit erwähnenswert erscheinen.

Unter den Qualitätsmerkmalen der Einrichtung wird unter anderem die „Kontinuität der Fachkräfte“ genannt. Im Zusammenhang mit Beziehungsarbeit und Vertrauensaufbau wurde genau diese fehlende Kontinuität der Fachkräfte bemängelt und als Störfaktor herausgestellt.

Im Bereich der *Strukturqualität* werden Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten aufgeführt, sowie regelmäßige Supervision der Fachkräfte. Fehlende Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Aggression/Gewalt werden von vielen Pädagogen kritisiert, was zu Verunsicherungen und Hilflosigkeit im Falle von Eskalationen führt. Supervision erscheint gerade für den Umgang mit der eigenen Aggression ebenso wichtig.

Unter der Kategorie *Prozessqualität* wird die Partizipation/Mitbestimmung der Bewohner genannt. Wie umfassend beschrieben, scheitert es jedoch häufig an deren Umsetzung. Angemessene Partizipation der Jugendlichen kann jedoch Frustration und somit Aggressionspotentiale mindern.

Insgesamt werden in diesen Rahmenverträgen hohe Anforderungen schlagwortartig aufgelistet. So ist u.a. von der „Individualisierung und Flexibilisierung des Erziehungsgeschehens“ die Rede. Dieser Punkt steht in Verbindung mit angemessener „materieller und personaler Ausstattung“, welcher wiederum ein finanzieller Aspekt ist. Wie solche Forderungen konkret in der Umsetzung der einzelnen Einrichtungen aussehen sollen, erscheint fraglich.

---

<sup>13</sup> Grundlage für diesen Teil ist „Das neue Entgeltrecht für Einrichtungen der Erziehungshilfe im Land Nordrhein-Westfalen. Zugleich Rahmenvertrag §78a-f KJHG“ der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe

## 12.2. Qualitätsentsmanagement

*Schwabe* (2002) diskutiert sehr ausführlich die Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsentwicklung als Instrument zur Gewaltprävention (197ff). Dazu gehören die auch von *Breakwell* genannten Faktoren (→ 11.8.). *Schwabe* benennt besonders eine gezielte Dokumentation, die eine nachträgliche Auswertung möglich macht, unter welchen Umständen es zu den Gewaltvorfällen kam, um so mögliche, veränderbare Schwachstellen zu analysieren. Er gibt als entscheidende Variable beim Aufbau wirksamer Qualitätsentwicklungskonzepte, die Motivation der Mitarbeiter zu bedenken. Die Mitarbeiter in den Einrichtungen müssen ein Interesse daran haben, Veränderungen einzuleiten. Zu bedenken ist besonders, dass die Einführung von Instrumenten der Qualitätsentwicklung erst einmal Mehrarbeit bedeutet, die sich erst nachträglich und auch nur unter bestimmten Bedingungen auszahlen kann. Als erstes steht also eine Mobilisierung von Ressourcen auf dem Programm.

*Schwabe* macht dabei deutlich, dass dieses (und auch kein anderes) Instrument Gewalthandlungen nicht generell verhindern kann, dass jedoch durch detaillierte Dokumentation und Auswertung von Ereignissen nach und nach konkretere Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden können, die den Pädagogen Sicherheit im Umgang mit aggressiven Erscheinungen geben können (ebd.).

### 13. Fazit und Ausblick

Ob Gewalt und Aggression bei Jungen insgesamt und speziell im Bereich der Stationären Erziehungshilfe zugenommen hat, kann objektiv nicht beantwortet werden. Fest steht jedoch, dass gewalttätiges Verhalten von Jugendlichen in jedem Heim vorzufinden ist und teilweise ein erhebliches Problem darstellt.

Je nach Art der Unterbringung und nach Ausmaß der Gewaltvorfälle gilt es, sich dieser Thematik zu stellen.

Die Stationäre Erziehungshilfe als Organisation hat dabei zum einen gravierende Nachteile im Vergleich zu der Familie zu überwinden, zum anderen kann sie zeitlich begrenzt eine vorteilhafte Alternative zum Herkunftskontext sein.

Wenn sich die familiäre Sozialisation als wichtigster Faktor für die Entstehung von Aggression und Gewalt herausstellt, steht die Heimerziehung bei später Aufnahme des Jugendlichen vor einem großen Problem: die Verhaltensweisen des Heranwachsenden sind schon sehr festgefahren und eine Verhaltensmodifikation ist ein hoher Anspruch. Primärsozialisation kann hier nicht nachgeholt werden. Zudem ist es aufgrund des Betreuungsschlüssels in den Heimen nur unzureichend möglich, sich mit dem einzelnen Jugendlichen intensiv auseinanderzusetzen. *Bieniussa* (1986) behauptet gar: „Insbesondere dissoziale Heimbewohner, die sich durch eine enorme Anspruchshaltung und starke Aggressionen auszeichnen, scheinen in kleinen Gruppen – wie auch in großen Heimen – nicht tragbar zu sein“ (23). So negativ soll die Unterbringung aggressiv auffälliger Heranwachsender hier jedoch nicht betrachtet werden.

Wichtig, aber zugleich schwierig, gestaltet sich der erhoffte intensive Beziehungsaufbau zum Jugendlichen: Eine intensive Beziehung zwischen Heranwachsendem und Erwachsenen kann eine gute Grundlage für Verhaltensänderungen bieten. Der Beziehungsaufbau im Heim, im Rahmen von Schichtdiensten und befristeten Verträgen und mit den negativen Beziehungserfahrungen des Jugendlichen im Hintergrund, gestaltet sich als äußerst schwierig und teilweise unmöglich. So sagt auch *Wolf* (1999): „Die sich oft schnell ändernde Zusammensetzung der Gruppe, die das Wachsen von Beziehungen allein dadurch verhindert, dass die gemeinsame Zeit sehr kurz ist, unterschiedliche Bedeutungen der Wohnung als Arbeitsplatz und Lebensort, die große Zahl von Kindern, die um wenige Erwachsene konkurrieren müssen und schließlich vielleicht noch der Zwangscharakter der Unterbringung sind hierfür ungünstige Entwicklungsbedingungen“ (157).

Vertrauen als wichtigste Bedingung für eine gelingende Beziehung braucht Zeit zum entstehen und wachsen. Bei Heimkindern braucht dies aufgrund der oftmals defizitär

erlebten Vergangenheit wohl mehr Zeit und persönliches Engagement des Erwachsenen als gewöhnlich. Vertrauen gilt jedoch als das Gegenteil von Angst und Verunsicherung. Da Angst und Verunsicherung häufige Auslöser von Gewalt sind, ist der Vertrauensaufbau ein lohnenswertes Ziel zur Prävention von Aggression und insgesamt wichtig für eine gelingende Entwicklung. Ausdauer und Motivation des Erwachsenen sind also die wichtigste Voraussetzung in der Heimerziehung.

Der Mitarbeiter im Heim ist in vielen Bereichen gefordert: Er gilt als Identifikationsobjekt für die Jugendlichen und trägt nicht nur deshalb eine enorme Verantwortung. Verantwortung ergibt sich auch aus den strukturellen Machtbedingungen in der Einrichtung. Es liegt an den Mitarbeitern, hier Möglichkeiten zu schaffen, die Heranwachsenden angemessen zu beteiligen und ihren dennoch nötigen Machtüberhang nicht zu Demonstrationszwecken zu missbrauchen. So ermöglichen sie es den Jugendlichen sich als selbstwirksam und einflussreich zu erfahren, was ihnen hilft, Sicherheit zu entwickeln und Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühle zu mindern.

Das Anbieten als Modell und Identifikationsobjekt seitens des Pädagogen erfordert die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion. Er muss sich über diese Rolle stets bewusst sein und wissen, was er den Heranwachsenden vorleben möchte. Besonders wichtig ist dies bei Mitarbeitern, die sich im Bereich der Jungenarbeit betätigen: Da das Geschlechterrollenbild und die Ansicht von Männlichkeit für viele Jungen ein wichtiger Faktor oder auch die Begründung für aggressives Verhalten ist, gilt die Jungenarbeit als wichtige Form zur Intervention von Gewalt bei Jungen. Die Jungen zu einem kritischen Blick auf ihr Männlichkeitsbild zu bewegen und in diesem Bereich mit ihnen zu arbeiten, erfordert ein hohes Maß an Verantwortung und Selbstoffenbarungsbereitschaft des Pädagogen. Er muss eine in sich geschlossene, aber dennoch lernfähige Identität besitzen, um mit seiner Persönlichkeit als Medium authentisch arbeiten zu können.

„Da Gewalt im Leben von allen männlichen Kindern und Jugendlichen eine Rolle spielt, kann gewalttätiges Verhalten nicht verhindert oder ausgeschlossen, sondern nur vermindert bzw. marginalisiert werden“ (Hanke 1998, 175). Die Beziehungsarbeit und die Möglichkeit gezielter Jungenarbeit sind dabei nur zwei grundlegende Methoden in der Heimerziehung, die auch nicht speziell zur Minderung von Gewaltverhalten etabliert werden und einen hohen Stellenwert haben sollten.

Bei Jugendlichen, die bereits vor der Unterbringung in einem Heim als auffällig gewalttätig beschrieben werden, ist genau abzuwägen, ob die Aufnahme in der konkreten Einrichtung geeignet ist. Häufig werden Jugendlichen von den Heimen aufgrund von Belegungsdruck aufgenommen und die Einrichtungen sind mit dem Verhalten des Jugendlichen dann eventuell überfordert und es kommt zur Verlegung,

was die Entwicklung des Jugendlichen weiterhin negativ beeinflusst. „Jugendhilfe resigniert vielfach vor den Gewaltpotentialen, die hier sichtbar werden. Für diese älteren Jugendlichen mit extremen Krisenerfahrungen und Problemlagen müssen individuelle Betreuungsangebote zur Verfügung stehen, die eine Auseinandersetzung und Konfrontation nicht scheuen“ (Hamberger 2002, 227). Einrichtungen, die bewusst aggressive Jugendliche aufnehmen, sollten ein entsprechend zugeschnittenes Programm bieten können, das sich gezielt mit der Thematik *Gewalt* befasst. Dies können therapeutische Angebote sein, die heimintern unter guter Kooperation mit den Pädagogen stattfinden, körperorientierte Angebote und stark gruppenorientierte Aktivitäten, die Gemeinschaft und Empathie fördern. Auch sollten hier konkrete, festgeschriebene Reaktionen auf Gewaltverhalten vorhanden sein, an denen sich die Jugendlichen und auch die Mitarbeiter orientieren können.

Diese Reaktionen können strikt durchgeführte Konsequenzen sein, die schon bei der Aufnahme des Jugendlichen mit ihm durchgesprochen werden. Auch die Etablierung einer geeigneten Variante der konfrontativen Pädagogik im Heim mit qualifiziertem Personal kann hier zum Einsatz kommen.

Erfolgreiche Interventionen bei Gewalt von Jugendlichen, sowie die Verhaltensmodifikation hin zu sozial-akzeptierten Umgangsformen hängen entscheidend von der Motivation der Mitarbeiter ab. Sie müssen ihre oft erlebten Erfahrungen der Hilflosigkeit überwinden und weiterhin positiv gesinnt mit dem Jugendlichen arbeiten. Sie sind es, die heimintern Veränderungen, Ideen und Entwicklungen anregen können und somit ihren Arbeitsalltag selbst gestalten können. Jedoch sind auch sie in strukturelle Grenzen eingebunden. Vieles scheitert an mangelnden materiellen und personalen Ressourcen. Burn-Out und Arbeitsfeldwechsel sind besonders im Bereich der Heimerziehung keine Seltenheit. Immer mehr Anforderungen an die Gruppenpädagogen bei sich wenig verändernden Strukturen machen die Arbeit mit den Jugendlichen häufig nur noch zum Verwahren und Aushalten. Hier ist es an der Einrichtungsleitung, Ressourcen zu mobilisieren und zu motivieren, damit an der Basis produktiv und innovativ gearbeitet werden kann. Doch auch die Heimleitung hat Grenzen – zumeist finanzieller Art.

Rahmenverträge seitens der Landesjugendämter, die entsprechende Qualitätsvereinbarungen fordern, sind zwar wichtig, jedoch müssen auch entsprechende Mittel zur Verfügung gestellt werden, die eine Umsetzung dieser Qualitätsaspekte ermöglichen.

Ein weiterer wichtiger Faktor für eine gelingende Entwicklung im Heim, der hier jedoch nicht weiter ausgeführt werden kann, ist die Elternarbeit. Zum einen scheint Elternarbeit bisher oftmals nur schlagwortartig in den Einrichtung etabliert zu sein, zum anderen müssen für diese Arbeit günstige Voraussetzungen geschaffen werden. So ist zu überlegen, wer für die Elternarbeit zuständig ist. Der Gruppenpädagoge

kann zum einen bei der Arbeit mit den Eltern seines Bezugskindes sehr leicht in Rollenkonflikte kommen, zum anderen ist er wohl am besten über die Situation informiert, kennt den Jugendlichen am besten und kann eventuelle Loyalitätskonflikte beim Jugendlichen am ehesten aufspüren. Eine Begleitung von Elternkontakten scheint ebenso überlegenswert. Doch solche Termine in den insgesamt schon stressigen Heimalltag einzubinden ist selten möglich.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Stationäre Erziehungshilfe sich dem Gewaltverhalten von Jungen stellen muss. Dies erfordert motivierte Mitarbeiter in den Einrichtungen. Aber auch eine Förderung von außen ist unabdingbar. Häufig werden von außen immer nur Forderungen laut und „Häufig werden dabei die Grenzen pädagogischer Machbarkeit nicht deutlich gesehen“ (Franz 1998, 473).

Wie dem Gewaltphänomen entgegengetreten wird, muss jede Einrichtung nach individuellen Ressourcen entscheiden, wichtig ist, **dass** sie Gewalt im Rahmen pädagogischer Möglichkeiten entgegentritt. „Fatal wäre aber der Ruf nach mehr Härte in der Erziehung. Die Folgen wären geradezu kontraproduktiv. (...) Wenn jemand hart gegen sich selbst ist, nimmt er sich das Recht heraus, auch gegen andere hart zu sein. (...) Härte in der Erziehung führt zu Gewalt“ (Franz 1998, 475).

*When I was young I was so full of fear  
I hid behind anger and hold back the tears  
It was me against the world I was sure that I'd win  
But the world fought back punished me for my sins  
I felt so alone so insecure  
I blamed you instead and made sure I was heard  
And they tried to warn me of my evil ways  
But I couldn't hear what they had to say*

*I was wrong, self-destructions got me again  
I was wrong, I realize now that I was wrong*

*And I think about my loves well I've had a few  
I'm sorry that I hurt them did I hurt you too?  
I took what I wanted put my heart on the shelf  
How can you love when you don't love yourself  
It was me against the world I was sure that I'd win  
But the world fought back punished me for my sins  
I felt so alone so insecure  
I blamed you instead and made sure I was heard  
And they tried to warn me of my evil ways  
But I couldn't hear what they had to say*

*I was wrong, self-destructions got me again  
I was wrong, I realize now that I was wrong*

*Well I grew up fast, I grew up hard  
Something was wrong from the very first start  
I was fighting everybody, I was fighting everything  
But the only one that I hurt was me  
I got society's blood running down my face  
Somebody help me get outta this place  
How could someone's bad luck last so long?  
Until I realized that I was wrong*

© 1996 SOCIAL DISTORTION „I Was Wrong“  
Lyrics by Mike Ness

## Literatur

- Abel, A.H./ Raithel, J.: Sozialkompetenzstärkende Jungenarbeit am Beispiel körper- und bewegungsorientierter Gewaltprävention. In: Unsere Jugend 5/1998
- Achterwinter, D.: Für meine Arbeit sind mir 10 Thesen wichtig geworden. In: Sturzenhecker, B. (Hg.): Leitbild Männlichkeit?! Was Braucht die Jungenarbeit? Münster 1996
- Ahrbeck, B.: Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart 2004
- Aichhorn, A.: Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung. 10., unveränderte Auflage, Bern, u.a. 1987
- Almstedt, M.: Veränderte Heimerziehung- veränderte Erzieherausbildung? Anforderungen an die Qualifikation der ErzieherInnen im Bereich der Heimerziehung. In: Unsere Jugend 8/1998
- Bandura, A.: Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979
- Bauer, J.: Beziehungen: Der Motor unseres Lebens. In: Psychologie Heute 10/2006
- Becker, G.E./ Stadler, H.: Alltagsprobleme in der Heimerziehung. Bad Heilbrunn 1982
- Behnisch, M.: Wo bleibt die Jungenarbeit in der Heimerziehung? Problemskizze über eine vernachlässigte Perspektive. In: Forum Erziehungshilfe 3/2004
- Berauer, W.: Jungenarbeit in den erzieherischen Hilfen. In: Forum Erziehungshilfe 1/2000
- Berger, G./ Koch, M./ Müller-Laguda, M.: Mädchen- und Jungenarbeit im Heim. In: Jugendwohl 10 /1996
- Bieniussa, P.: Heimliche Regeln pädagogischen Handelns. Die Regulation des Selbstwertgefühls im Alltag der Heimerziehung. Frankfurt a.M. 1986
- Bieringer, I./ Forster, E.J.: „echtCOOL“ Mit Schülerinnen und Schülern über Männer, Frauen und Gewalt arbeiten. In: Bieringer, I., u.a. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen 2000
- Blandow, J./ Gintzel, U./ Hansbauer, P.: Partizipation als Qualitätsmerkmal in der Heimerziehung. Eine Diskussionsgrundlage. Münster 1999
- BMI Bundesministerium des Inneren: Polizeiliche Kriminalstatistik 2005. Berlin 2006



- Böttger, A.: Gewalt und Biographie. Eine qualitative Analyse rekonstruierter Lebensgeschichten von 100 Jugendlichen. Baden-Baden 1998
- Borg-Laufs, M.: Aggressives Verhalten. Mythen und Möglichkeiten. Tübingen 1997
- Bottländer, J.: Gewalt als Phänomen in der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. In: Unsere Jugend 7/1996
- Breakwell, G.M.: Aggression bewältigen. Umgang mit Gewalttätigkeit in Klinik, Schule und Sozialarbeit. Bern, u.a. 1998
- Brenner, G.: Braucht Jungenarbeit ein „Leitbild Männlichkeit“? In: Sturzenhecker, B. (Hg.): Leitbild Männlichkeit?! Was Braucht die Jungenarbeit? Münster 1996
- Brettfeld, K./ Wetzels, P.: Jugendliche als Opfer und Täter: Befunde aus kriminologischen Dunkelfeldstudien. In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen 2003
- Budde, Ch./ Schmidt, U.: AAT und Coolnesstraining in der stationären Jugendhilfe. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff. Band 3. Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim, u.a. 2003
- Busch, M./ Fieseler, G.: (Strukturelle) Gewalt – Tatort Kinder- und Jugendhilfe. In: Unsere Jugend 10/2006
- Bussmann, K.-D./ Horn, W.: Elternstrafen – Lehrerstrafen. Eine Untersuchung zur Strafpraxis in Schule und Familie. In: Bastian, J. (Hg.): „Strafe muß sein?“ Das Strafproblem zwischen Tabu und Wirklichkeit. Weinheim und Basel 1995
- Cierpka, M.: Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg im Breisgau 2005
- Dalferth, M.: Zur Bedeutung von Ritualen und Symbolen in der Heimerziehung. In: Colla, H.E., u.a. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999
- Dilling, H., u.a. (Hg.): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis. 2., korrigierte und ergänzte Auflage, Bern, u.a. 2000
- Durrant, M.: Auf die Stärken kannst du bauen. Lösungsorientierte Arbeit in Heimen und anderen stationären Settings. Dortmund 1996
- Eggers, Ch.: Entwicklungspsychologische Aspekte aggressiven Verhaltens. In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen 2003
- Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M. 1973

- Essau, C./ Conradt, J.: Aggression bei Kindern und Jugendlichen. München 2004
- Euler, H.A.: Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: Holtappels, H., u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2., korrigierte Auflage, Weinheim und München 1999
- Fatke, R.: Erziehung im therapeutischen Milieu – der Beitrag Fritz Redls. In: Colla, H.E., u.a. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999
- Flosdorf, P.: Aushalten und Standhalten – Wandel der Bedingungen und Perspektiven der Alltagsbewältigung in der Heimerziehung. In: Junge, H. (Hg.): Zwischen Fordern und Gewähren: Erziehen in veränderten Lebenswelten. Freiburg im Breisgau 1992
- Franken, S.: Ein Ort zum Leben nach Krisen. Seelisch verletzte Jugendliche zwischen Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie. In: Köttgen, C. (Hg.): Wenn alle Stricke reißen: Kinder und Jugendliche zwischen Erziehung, Therapie und Strafe. Bonn 1998
- Franz, H.-J.: Gewalt im Jugendalter: Zentrale pädagogische Herausforderungen am Ende des Jahrhunderts? In: Jugendwohl 10/1998
- Freigang, W.: Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. Weinheim und München 1986
- Freud, S.: Band XV. Gesammelte Werke. Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. 5. Auflage, Frankfurt a.M. 1969
- Freud, S.: Band XIV. Gesammelte Werke. Chronologisch geordnet. 5. Auflage, Frankfurt a.M. 1972
- Freund, U.H.: Gewalt und Geschlechterdifferenz in der Schule. In: Unsere Jugend 8/1996
- Frevel, B.: Kriminalität. Gefährdung der Inneren Sicherheit. Opladen 1999 In: Bubolz, G.(Hg.): Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugend- und Erwachsenenalter. Berlin 2005
- Gabert, E.: Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes. 8. Auflage, Stuttgart 1982
- Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek bei Hamburg 1975
- Gehres, W.: Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern. Opladen 1997

- Graßl., W., Romer, R., Vierzigmann, G.: Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Heimerziehung aus Kindersicht. München 2000
- Griese, H.: Jugend(sub)kultur(en) und Gewalt. Analysen, Materialien, Kritik. Soziologische und pädagogikkritische Beiträge. Münster 2000
- Günder, R.: Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe. 2., völlig neu überarbeitete Auflage, Freiburg im Breisgau 2003
- Günder, R./ Reidegeld, E.: Aggressionen in der Stationären Erziehungshilfe. Eine empirische Studie. Dortmund 2006
- Hamberger, M.: Erzieherische Hilfen im Heim. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Leistungen und Grenzen vom Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. 2. Auflage, Stuttgart 2002
- Hanke, O.: Gewaltverhalten in der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen. Konzeptioneller Zugang – Pädagogische Folgerungen. Pfaffenweiler 1998
- Hansbauer, P.: Partizipative Strukturen und eine Kultur von Partizipation in der Heimerziehung. In: Forum Erziehungshilfe 1/2001
- Hebborn-Brass, U.: Verhaltensgestörte Kinder im Heim. Eine empirische Längsschnittuntersuchung zu Indikation und Erfolg. Freiburg im Breisgau 1991
- Helfferich, C.: Feministische Theorie und geschlechtsbezogene Arbeit mit jungen Frauen und Männern. In: Forum Erziehungshilfe 1/2000
- Herrenbrück, S.: Heimerziehung: Ein Frauenberuf. In: Colla, H.E., u.a. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999
- Hillenbrand, C.: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. 3., überarbeitete Auflage, München 2006
- Hurrelmann, K.: Aggression und Gewalt bei Kindern und Jugendlichen. In: Subkowski, P. (Hg.): Aggression und Autoaggression bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen 2002
- Hurrelmann, K., u.a.: Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Deutsche Shell (Hg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a.M. 2002

- Jochum, I./ Wingert, B.: Pädagogik und Alltag. In: Planungsgruppe PETRA: Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein empirischer Beitrag zum Problem der Indikation. Frankfurt a.M., u.a. 1987
- Jost, K.: Aggression und Gewalt (1) – Phänomene und Theoretische Erklärungen. In: Jugendwohl 1/1996
- Kilb, R.: Gewaltphänomene bei Kindern und Jugendlichen und ihre Ursachen. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff. Band 3. Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim, u.a. 2003
- Kilb, R./ Weidner, J.: Möglichkeiten und Grenzen des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings – Aktuelle Auswertungen. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff. Band 3. Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim, u.a. 2003
- Kilb, R.: Ein Einblick in die Gewaltdiskussion, die Gewaltforschung und „neue“ Ansätze pädagogischer Arbeit mit Gewalt. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. 4. Auflage, Weinheim und München 2004
- Kleiter, E.F.: Gender und Aggression. Männliche und weibliche Aggression im Rahmen der Sozialpersönlichkeit bei Jugendlichen und Erwachsenen. Weinheim und Basel 2002
- Koch, J.: Körper – Gewißheit – Gewalt. Zu Theorie- und Praxisfacetten einer gewaltpräventiven Bewegungsarbeit in Heimen und Psychiatrien. In: Unsere Jugend 6/1997
- Korn, J./ Mücke, T.: Gewalt im Griff. Band 2: Deeskalations- und Mediationstraining. 2. Auflage, Weinheim und München 2006
- Kriener, M.: „Die Erzieher machen sowieso, was sie wollen“ Zum Verhältnis von Kinderrechten und Profimacht im Heimalltag – Wahrnehmungen von Kindern und Jugendlichen. In: Forum Erziehungshilfe 1/2001
- Krumenacker, F.-J.: Heimerziehung als eigenständige Erziehungsform: Bruno Bettelheim. In: Colla, H.E., u.a. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999
- Landschaftsverband Rheinland und Westfalen-Lippe: Arbeitshilfen. Das neue Entgeltrecht für Einrichtungen der Erziehungshilfe im Land Nordrhein-Westfalen. Zugleich Rahmenvertrag §78a-f KJHG. o.O.; o.J.
- Langenscheidt: Langenscheidts Universal Wörterbuch. Latein. Berlin und München 1994

- Lehner, E.: Brauchen Jungen Vorbilder? In: Bieringer, I., u.a. (Hg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen 2000
- Lemfeld, P.: Die Bedeutung der Strafe in der Heimerziehung. In: Unsere Jugend 2/1998
- Lockenvitz, T.: Strafe muß sein. Das Prinzip Strafe in der Erziehung. In: Unsere Jugend 2/1998
- Lorenz, K.: Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression. 29. Auflage, Wien 1971
- Mansel, J.: Angst vor Gewalt. Eine Untersuchung zu jugendlichen Opfern und Tätern. Weinheim und München 2001
- Mansel, J./ Raithel, J.: Verzerrungsfaktoren im Hell- und Dunkelfeld und die Gewaltentwicklung. In: Raithel, J./ Mansel, J. (Hg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim und München 2003
- Mauthe, K.: Beratung Jugendlicher in der vollstationären Heimerziehung – ein Praxisbericht. In: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit 4/2003
- Micus, Ch.: Friedfertige Frauen und wütende Männer? Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression. Weinheim und München 2002
- Mollenhauer, K./ Uhlendorf, U.: Sozialpädagogische Diagnosen II. Selbstdeutung verhaltensschwieriger Jugendlicher als empirische Grundlage für Erziehungspläne. Weinheim und München 1995
- Müller, H.R.: Die Abwesenheit der Pädagogik. Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie in der Heimpraxis. In: Neue Praxis 1/ 1995
- Müller, H.R.: Erziehung und Therapie in der Heimerziehung. In: Colla, H.E., u.a. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999
- Müller, S.: Erziehen - Helfen – Strafen. Das Spannungsverhältnis von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. Weinheim und München 2001
- Neubauer, G./ Winter, R.: So „geht“ Jungenarbeit. Pointierte Ergebnisse aus dem IRIS-Projekt „Jungenpädagogik“. In: Sturzenhecker, B./ Winter, R. (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München 2002
- Neubauer, G.: Stationäre Unterbringung: Jungenbezogene Konzeptentwicklung. Erfahrungen im Stationären und teilstationären Bereich. In: Sturzenhecker, B./

- Winter, R. (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München 2002
- Nickolai, W./ Scheiwe, N.: Pädagogische Antworten auf jugendliche Gewalt. Zum Umgang mit Gewaltbereitschaft und Rechtsradikalismus in der Heimerziehung. In: Jugendwohl 3/1996
- Oerter, R./ Dreher, E.: Jugendalter. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1995
- Olweus, D.: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, H., u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 2., korrigierte Auflage, Weinheim und München 1999
- Palloks, K.: Cool sein auf Kommando? Konfrontative Pädagogik in der Praxis. Evaluierung einer Umsetzung des Projekt-Formates „Coolness-Training“. In: Unsere Jugend 4/2006
- Petermann, F./ Petermann, U.: Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten. 5., überarbeitete und erweiterte Auflage, Weinheim 1996
- Petermann, F./ Petermann, U.: Aggressionsdiagnostik. Göttingen, u.a. 2000
- Petermann, F./ Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern. 11., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel 2005
- Petersen, S.: Mit Kindern leben. In: Colla, H.E., u.a. (Hg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999
- Raithel, J.: Risikoverhalten im Jugendalter. Geschlechts- und risikoqualitäts-spezifische Aspekte jugendlichen Risikoverhaltens. In: Neue Praxis 4/2002
- Raithel, J./ Mansel, J.: Delinquenzbegünstigende Bedingungen in der Entwicklung Jugendlicher. In: Raithel, J./ Mansel, J. (Hg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim und München 2003
- Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder. 2. Auflage, München 1974
- Rehbein, K.: Aggression im Heim. In: Furian, M. (Hg.): „Du tust mir weh...“ Aggressionen im Leben der Kinder und Jugendlichen. Stuttgart 1979
- Riederle, J.: Kein Weichei sein, kein Rambo werden. Selbstbehauptungstraining mit Jungen. In: Sturzenhecker, B./ Winter, R. (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München 2002

- Rose, L./ Scherr, A.: Der Diskurs zur Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick. In: Deutsche Jugend 2/2000
- Rzepka, D.: Anti-Aggressivitätstraining – Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und kriminologischer Sicht. In: Unsere Jugend 3/2004
- Schad, U.: Verbale Gewalt bei Jugendlichen. Ein Praxisforschungsprojekt über ausgrenzendes und abwertendes Verhalten gegenüber Minderheiten. Weinheim und München 1996
- Schauder, T.: Heimkinderschicksale. Falldarstellungen und Anregungen für Eltern und Erzieher problematischer Kinder. Weinheim, u.a. 2003
- Schneekind, K.A., u.a.: Scheidung. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. 3., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 1995
- Schorb, B./ Theunert, H.: Gewalt im Fernsehen – In welchen Formen sie sich darstellt und wie junge Konsumenten damit umgehen. In: Schorb, B., u.a. (Hg.): Gewalt im Fernsehen – Gewalt des Fernsehens? Sindelfingen 1984
- Schwabe, M.: Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. 3. Auflage, Frankfurt a.M. 2002
- Schweer, M.: Vertrauen in der pädagogischen Beziehung. Bern, u.a. 1996
- Sieland, B.: Das Problem der Eignung in der Aus- und Fortbildung von Pädagogen. In: Gabriel, T./ Winkler, M. (Hg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München und Basel 2003
- Song, S-R.: Empathie und Gewalt. Studie zur Bedeutung von Empathiefähigkeit für Gewaltprävention. Berlin 2001
- Stanulla, I.: Die Bedeutung von Vertrauen in der Heimerziehung – eine Skizze. In: Gabriel, T./ Winkler, M. (Hg.): Heimerziehung. Kontexte und Perspektiven. München und Basel 2003
- Stanulla, I.: Trautes Heim. Über den Vertrauensaufbau in der Heimerziehung. In: Unsere Jugend 1/2004
- Statistisches Bundesamt: Statistik der Kinder- und Jugendhilfe. Hilfe zur Erziehung außerhalb des Elternhauses. Heimerziehung; sonstige betreute Wohnformen. Begonnene Hilfen 2004. Wiesbaden 2005
- Steinhauer, B.: Das Anti-Gewalt-Gremium. Ein Versuch offensiver Pädagogik in der stationären Jugendhilfe. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff 1: Neue

- Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. 4. Auflage, Weinheim und München 2004
- Steinke, T.: Therapie im Heim. In: Planungsgruppe PETRA: Analyse von Leistungsfeldern der Heimerziehung. Ein empirischer Beitrag zum Problem der Indikation. Frankfurt a.M., u.a. 1987
- Stickelmann, B.: Zur Einführung: Gegen – Gewalt Jugendarbeit? Grundlagen einer sozialpädagogischen Reflexion. In: Stickelmann, B. (Hg.): Zuschlagen oder Zuhören. Jugendarbeit mit gewaltorientierten Jugendlichen. Weinheim und München 1996
- Stiensmeier-Pelster, J.: Erlernte Hilflosigkeit, Handlungskontrolle und Leistung. Berlin, u.a. 1988
- Sturzenhecker, B.(a): Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit (Teil 1). In: Unsere Jugend 1/2000
- Sturzenhecker, B. (b): Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit (Teil 2). In: Unsere Jugend 2/2000
- Thiersch, H.: Einleitung. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Leistungen und Grenzen vom Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen. 2. Auflage, Stuttgart 2002
- Trieschman, A.E., u.a.: Erziehung im therapeutischen Milieu. Ein Modell. 2. Auflage, Freiburg im Breisgau 1977
- Tschuschke, V.: Aggressionsursachen bei Jugendlichen und ihre gruppentherapeutische Behandlung. In: Lehmkuhl, U. (Hg.): Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Prävention, Behandlung. Göttingen 2003
- Weber, M.: Koedukation – kein Thema für die Erziehungshilfe? In: Forum Erziehungshilfe 1/2000
- Weidner, J.: Über Grenzziehung in Sozialer arbeit und Psychologie. Die sieben Levels der Konfrontation. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. 4. Auflage, Weinheim und München 2004
- Weidner, J./ Gall, R.: Das Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining – zum theoretischen Rahmen konfrontativ orientierter Methodik. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff. Band 3. Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. Weinheim, u.a. 2003
- Weidner, J./ Malzahn, U.: Zum Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und Männer. Selbstthematization. In: Weidner, J., u.a. (Hg.): Gewalt im Griff 1:



- Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. 4. Auflage, Weinheim und München 2004
- Weidner, J.: Verstehen, aber nicht einverstanden sein! Konfrontative Pädagogik: Ein spannender Trend in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Unsere Jugend 3/2004
- Wierth-Heining, M.: Filmgewalt und Lebensphase Jugend. Ein Beitrag zur Faszination Jugendlicher an medialer Gewalt. München 2000
- Winter, R./ Neubauer, G.: Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, B./ Winter, R. (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München 2002
- Wöfl, E.: Gewaltbereite Jungen – Was kann Erziehung leisten. Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik. München und Basel 2001
- Wolf, K.: Sozialpädagogische Betreuung oder Behandlung? Kinder zwischen Heimerziehung und Psychiatrie. In: Köttgen, C. (Hg.): Wenn alle Stricke reißen: Kinder und Jugendliche zwischen Erziehung, Therapie und Strafe. Bonn 1998
- Wolf, K.: Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster 1999
- Wolf, K.: Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hg.): Heimerziehung aus Kindersicht. München 2000
- Zimbardo, P.G./ Gerrig, R.J.: Psychologie. 7. Auflage, Berlin, u.a. 1996

## **Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Diplomarbeit

## **Aggression und Gewalt bei Jungen – Interventionsmöglichkeiten der Stationären Erziehungshilfe**

selbstständig angefertigt und alle verwendeten Hilfsmittel angegeben habe.

---

Florian Hebebrand