Beiträge aus Wissenschaft und Praxis
Neue Folge Band 13

Lisa Koopmann / Julia Fröhlich / Birgit Berndt / Daniela Engelbracht / Lea Scharr

Prämierte Abschlussarbeiten 2013

EVANGELISCHE FACHHOCHSCHULE
RHEINLAND-WESTFALEN-LIPPE
University of Applied Sciences

Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

Denken und Handeln

Beiträge aus Wissenschaft und Praxis

Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

Neue Folge Band 13

Lisa Koopmann/Julia Fröhlich/Birgit Berndt/
Daniela Engelbracht/Lea Scharr

Prämierte Abschlussarbeiten

2013

Bochum, 2014

Druck: Hausdruckerei der EFH R-W-L
Online: www.efh-bochum.de

Vorwort **6**

KINDLICHE SEELISCHE BELASTUNG DURCH TOD UND TRAUER - MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN HEILPÄDAGOGISCHER UNTERSTÜTZUNG IM RAHMEN DER TRAUERBEGLEITUN*G*
LISA KOOPMANN **7**

DIE MACHT DER EMPATHIE
ZUM POTENZIAL DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION
IM KONTEXT SCHULE
ANNE JULIA FRÖHLICH **94**

KINDERSCHUTZ IM VERGLEICH DEUTSCHLAND - NIEDERLANDE
PHILOSOPHIEN - STRUKTUREN - STRATEGIEN
Birgit Berndt **244**

QUALITÄTSMANAGEMENT UND DIE ZUFRIEDENHEIT VON ADRESSATEN
HINTERGRÜNDE, BEWERTUNGEN UND DIE PRAXIS EINER MÄDCHEN-WOHNGRUPPE
Daniela Engelbracht **297**

Theater als Medium in der Straffälligenhilfe –
Entwicklung und Durchführung einer Theatereinheit im Strafvollzug
Lea Scharr **360**

Vorwort

In dem vorliegenden Band werden herausragende Abschlussarbeiten von Absolventinnen und Absolventen der EFH RWL veröffentlicht. Die Jury, die sich aus Vertretern des Vereins der Freunde und Förderer, des Neukirchener Erziehungsvereins, des Evangelischen Johanneswerks und der Diakonie Ruhr zusammensetzt, hat die Arbeiten 2013 prämiert. Die Untersuchungen von Studierenden schlagen in paradigmatischer Weise den Bogen vom Denken zum Handeln. Sie nehmen Herausforderungen der sozialen Praxis für die Theoriebildung auf und beschreiben theoretisch fundierte Orientierungen für das berufliche Handeln. Durchgängig werden Lösungsansätze für Problemstellungen gesucht, die mit dem Leben von Menschen in besonders belastenden Situationen verbunden sind.

Die Bachelorarbeit von **Lisa Koopmann** beschreibt die seelische Belastung durch Tod und Trauen bei Kindern und bestimmt Möglichkeiten und Grenzen heilpädagogischer Unterstützung im Rahmen der Trauerbegleitung. Damit wird ein Thema aufgegriffen, das für die Betroffenen äußerst schwierig und schmerzlich ist, in den heilpädagogischen Debatten aber bisher eher am Rande blieb.

Anne Julia Fröhlich lotet in ihrer Abschlussarbeit das Potenzial der Konzeption der gewaltfreien Kommunikation für den Bereich der Schule aus. Sie beschreibt konkrete methodische Umsetzungsschritte und konturiert ein Schulklima, das gewaltfreie Kommunikation als Haltung anstrebt und der „Macht der Empathie" zur Entfaltung verhelfen kann.

Die Bachelorthesis von **Birgit Berndt** bietet einen luziden Vergleich des deutschen und niederländischen Systems des Kinderschutzes. Die Untersuchung rekonstruiert geschichtliche Entwicklungen, konzeptionelle Ausrichtungen und gegenwärtige Problembestände der beiden nationalen Praxen. Sie macht niederländische Erkenntnisse und Erfahrungen für die deutsche Diskussion um Fragen des Kinderschutzes fruchtbar.

Die Abschlussarbeit von **Daniela Engelbracht** entstand in einem Haus für Mädchen der stationären Jugendhilfe. Die Untersuchung zielt darauf, die Möglichkeiten der Nutzerpartizipation als integralen Bestandteil des Qualitätsmanagements zu eruieren. Sie leistet einen spezifischen Beitrag zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen wie zur Weiterentwicklung des Qualitätsmanagements durch den Einsatz geeigneter Evaluationsinstrumente.

Lea Scharr schließlich befasst sich in ihrer Bachelorarbeit mit dem „Theater als Medium in der Straffälligenhilfe". In vergleichender Hinsicht kommen Theaterarbeiten an den Justizvollzugsanstalten Bochum, Iserlohn und Gelsenkirchen sowie aktuelle Theaterprojekte in Bochum und Hagen zur Darstellung. In kritischer Auseinandersetzung mit einem eigenen Projekt zeigt die Autorin identitätsfördernde Wirkungsmöglichkeiten des Theaters im geschlossenen Strafvollzug auf.

Die hier zugänglich gemachten Arbeiten verbinden wissenschaftliche Reflexion und Leidenschaft für den Menschen. Sie bieten spezifische Anregungen für Forschung. Lehre und berufliche Praxis. Ich wünsche den Beiträgen eine entsprechend aufmerksame Resonanz.

Bochum, im März 2014 Prof. Dr. Gerhard K. Schäfer, Rektor

KINDLICHE SEELISCHE BELASTUNG DURCH TOD UND TRAUER - MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN HEILPÄDAGOGISCHER UNTERSTÜTZUNG IM RAHMEN DER TRAUERBEGLEITUNG

LISA KOOPMANN

1. Einleitung

Kinder und Tod. Diese Verbindung passt für die meisten Menschen weder gedanklich noch „praktisch“ zusammen. Kinder stehen in der heutigen Zeit für Zukunft, Wachstum und Vitalität, sprich für den Beginn des Lebens. Der Tod dagegen markiert das „Ende aller Möglichkeiten“ (Wittkowski 2003, 25). Kommt es zu der Verbindung von Kindern und Tod, ist es, als würde ein Naturgesetz und die natürliche Ordnung auf den Kopf gestellt werden (vgl. Student 2000). Doch das war nicht immer so.

Durch den Wandel gesellschaftlicher Bedingungen, wandelte sich auch das Bild vom Kind. Im Zuge der von dem französischen Historiker Philippe Ariès beschriebenen „Entdeckung der Kindheit“ (1975, 92), des zunehmenden medizinischen Fortschritts, der demografischen Entwicklungen und der damit einher gehenden gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, sind Kinder zunehmend zu einer „seltenen Personengruppe“ (Student 2000, 9) in der westlichen Welt geworden. Dadurch wurde der Bedeutungsgrad der Kindheit bewusster und es scheint somit mehr Gefühl für ihren besonderen Wert entstanden zu sein (vgl. Student 2000). Kinder sollen deshalb möglichst vor den Schattenseiten des Lebens, namentlich vor Leid, Krankheit, Tod und Trauer, beschützt und diese möglichst lang von ihnen ferngehalten werden, sodass ihnen eine unbeschwerte Kindheit ermöglicht werden kann. Wenn es eines Tages doch zu dieser, für viele Menschen möglichst zu vermeidenden Verbindung von Kindern und Tod kommt, sehen sich Erwachsene mit ihrer eigenen Endlichkeit und begrenzten Machbarkeit der Gegebenheiten konfrontiert (vgl. Stutz 2008).

Wir leben heutzutage in einer hochtechnisierten Leistungsgesellschaft, die von den menschlichen Machbarkeitsgedanken und Allmachtsphantasien beherrscht wird, in welcher der Tod als Zeichen der menschlichen Begrenztheit des eigenen Leistungsvermögens steht (vgl. Scheilke 2000). Dynamik, Jugendlichkeit, Stärke, Erfolg und Gesundheit sind die gesellschaftlich dominierenden Themen, wobei kein Platz für Schwäche, Krankheit, Behinderung, Tod und Trauer bleibt. Der Gedanke der „menschlichen Omnipotenz“ (Stutz 2008, 3) lässt sich nicht vereinbaren mit der Erfahrung der menschlichen Endlichkeit, sodass unangenehme Themen ausgeklammert und verdrängt werden. Jedoch gehören Sterben, Tod und Trauer ebenso zu einem vollkommenen Leben wie Geburt, Entwicklung und Wachstum, auch wenn dies manchem noch so absurd erscheinen mag. Jeder Mensch wird im Laufe seines Lebens mit der menschlichen Endlichkeit und damit verbundenen Gefühlen wie Trauer und Schmerz konfrontiert werden und auch Kindern bleibt diese Erfahrung nicht erspart.

Jedoch beherrschten lange traditionelle Fehleinschätzungen und Mythen den Umgang mit Kindern und Tod, die sich heutzutage auch noch in vielen Köpfen finden lassen: so war man lange Zeit davon überzeugt, dass Kinder keinerlei Verständnis von Tod besitzen und sie dementsprechend auch keine Neugierde oder Trauer empfinden würden (vgl. Wittkowski 2010). Die zweite weitverbreitete Annahme besagt, dass Kinder zu sensibel und zart seien, um „[…] die raue Wirklichkeit des Todes […]" (Wittkowski 2010, 87) verkraften zu können. Jedoch gibt es eine Fülle von Studien, die belegen, dass Kinder auf ihre eigene Art und Weise trauern und sie kontinuierlich ein Todesverständnis aufbauen. Wurde zuvor nur dem Trauererleben von Erwachsenen Aufmerksamkeit gezollt, so weitete sich das fachliche und wissenschaftliche Interesse nun auch auf den Bereich der Kinder aus. Nach dem Paradigmenwandel herrscht mittlerweile in der thanatologischen Diskussion Einigkeit darüber, dass Kinder trauern.

Das Interesse an dem kindlichen Umgang mit Tod und Trauer und die Beweggründe, warum ich mich für ein Thema entschied, das auf den ersten Blick wenig mit Leichtigkeit und Freude zu tun hat, waren bei mir vielseitig und teilweise sehr persönlicher Natur.

Die ersten persönlichen und intensiveren Berührungspunkte für diese Thematik ergaben sich, als ich im Februar 2011 mein Praktikum beim Psychosozialen Dienst der Universitätskinderklinik in Essen auf der Kinderonkologie und Kindernephrologie begann. Im Juni folgte darauf ein Praktikum in einer Kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis.

Im Rahmen dieser Praktika wurde ich mit vielen Situationen konfrontiert, die vorrangig das Thema seelische Belastung durch Krankheit, Trauern, Sterben, Verlust und Tod von Kindern und deren engsten Bezugspersonen beinhalteten. Im Zuge dessen habe ich mich mit einer bis dahin unbekannten Intensität mit der Verbindung von Kindern und Sterben, Tod und Trauer auseinander gesetzt und mich intensiver und tiefergehender als zuvor geahnt mit den aktiv betroffenen Menschen, aber auch mit der theoretischen Ebene dieser Thematik beschäftigt.

Etwa zeitgleich zu meinem Praktikum beim Psychosozialen Dienst erlitt eine mir nahestehende Person einen schweren Unfall und ich musste nicht nur meine eigene Trauer fühlen, sondern auch die Trauer der Familie, besonders die der Kinder, miterleben und versuchen, diese bestmöglich zu verstehen und zu unterstützen.

Wie Kinder trauern, was die Besonderheiten des kindlichen Trauerns ausmacht und wie sich kindliche Todeskonzepte entwickeln, möchte ich in dieser Arbeit aufzeigen.

Einleitend will ich damit beginnen, die in Bezug auf den Titel dieser Arbeit bedeutendsten Begriffe „seelische Belastung" und „Trauer" zu definieren. Bedeutend im Kontext von Sterben, Tod und Trauer ist auch der gesellschaftliche Wandel, der in Kapitel drei eingehender betrachtet wird. Als Einstieg sollen hier die gesellschaftlichen Bedingungen von Sterben, Tod und Trauer dargestellt werden, ehe im nächsten Kapitel auf die in unserer Gesellschaft herrschenden Modelle eingegangen wird. Zu einem besseren, umfassenderen Verständnis der Trauer dienen diese in Kapitel vier ausgewählten Erklärungsmodelle der Trauer, die die Entstehung von Trauer ihrer Ausrichtung und ihres Interessenschwerpunktes entsprechend erklären. Das darauf folgende fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den verschiedenen Modellen der Trauerverarbeitung und des Trauer-

prozesses. Dieses Kapitel soll dazu dienen, den exemplarischen Ablauf eines Trauerprozesses anhand drei verschiedener Modellvorstellungen vorzustellen.
Der allgemeine erste Teil der Arbeit soll einen umfassenden Verstehenszugang ermöglichen, der notwendig ist, um kindliche Trauer und Todesvorstellungen zu verstehen. Hier beziehe ich mich auf allgemeine Zustände, die sowohl Erwachsene, als auch Kinder betreffen, wie z.B. die gesellschaftlichen Bedingungen oder die Trauerphasen, sodass dieser umfassende Abschnitt einen großen Teil dieser Arbeit einnehmen wird. An den Stellen, an denen es notwendig erscheint, z.B. im Rahmen der Phasenmodelle, werde ich die kindlichen Besonderheiten kurz im allgemeinen Teil aufzeigen, um Überschneidungen zu vermeiden. Im sechsten Kapitel beziehe ich mich ausschließlich auf die kindlichen Erfahrungen mit Sterben, Tod und Trauer. Hier werden beispielsweise die Todeskonzepte in den verschiedenen Altersstufen aufgezeigt, die Besonderheiten der kindlichen Trauer erläutert und abschließend soll der Blick darauf gelenkt werden, ob Verlusterfahrungen in der Kindheit Traumata darstellen bzw. bedingen können.
Die Möglichkeiten und Grenzen heilpädagogischer Unterstützung im Rahmen der Trauerbegleitung werden in Kapitel sieben vorgestellt, worauf in Kapitel acht der Abschluss und das Fazit folgen.
Wohlwissend, dass Trauer nicht nur eine Reaktion auf den Tod einer bedeutenden und nahen Bezugsperson bedeuten muss, sondern besonders bei Kindern auch die Reaktion auf einen anderen bedeutenden Verlust, wie z.B. den eines Spielzeugs, eines Haustiers, o.ä. darstellen kann, möchte ich mich aufgrund des eingeschränkten Umfangs dieser Arbeit auf den Verlust beschränken, den Kinder erleiden, wenn sie ihre nächsten familiären Bezugspersonen, namentlich ihre Eltern oder ihre Geschwister, durch den Tod verlieren.
Auch der im Titel verwendete Begriff „Kinder“ umfasst ein breites Spektrum an Altersstufen und Definitionen. Ich habe mich jedoch bei der Titelformulierung bewusst dazu entschlossen, kein Alter explizit herauszugreifen und mich darauf zu fokussieren, da ich denke, dass jedes Kind jeden Alters so einzigartig mit dem oben benannten Verlust umgeht, dass ich keine Altersstufe unbeachtet lassen wollte. Dies impliziert jedoch, dass ich die verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen nur skizzieren und zusammenfassend aufzeigen kann.
Ich habe mich des Weiteren dazu entschlossen, Kinder mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen in dieser Arbeit nicht als gesonderte Personengruppe aufzuführen, da dies einen exklusiven Charakter aufweisen würde, was nicht meinem Selbstverständnis von Heilpädagogik entsprechen würde und ohnehin alle Modelle oder Methoden entsprechend der Persönlichkeit und Individualität jedes einzelnen Kindes modifiziert werden müssen. Auf diesen Punkt werde ich in Kapitel sieben jedoch tiefergehend zu sprechen kommen.
Es bleibt abschließend darauf hinzuweisen, dass alle in dieser Arbeit vorgestellten Modelle, Ansätze, Denkweisen, etc. sich auf die moderne westliche Gesellschaft, in der wir leben, beziehen. Auch Wittkowski weist auf die „Notwendigkeit eines kulturellen Verständnisses“ (Wittkowski 2010, 14) hin, die bei der vorliegenden Arbeit unbedingt bedacht werden muss. Mir ist es aufgrund der Komplexität dieses Themas und der gegebenen Rahmenbedingungen dieser Arbeit nur möglich, einen komprimierten Einblick in den umfassenden Themenkomplex zu gewährleisten.

Des Weiteren ist mir wichtig zu erwähnen, dass die Grundlage der Arbeit die Synthese der verwendeten Fachliteratur und drei Gesprächen bildet. Mir war bzw. ist es sehr wichtig, die eigentlichen Betroffenen, also die trauernden Kinder persönlich zu Wort kommen zu lassen, denn der Versuch ihr Erleben in „[…] Erwachsenen-Symbole und Erwachsenen-Wort zu übersetzen […]" führt oft zu einer „besserwisserischen Interpretation" (Raimbault 1981, 1). Jedoch musste ich feststellen, dass es äußerst schwierig ist, bzw. für mich letztendlich unmöglich war, Kinder zu finden, die mir Aufschluss über ihr Verständnis von Tod und ihre Gefühle geben. Aufgrund des sehr persönlichen Themas und der begrenzten Zeit, die ich ggfs. zum Kennenlernen der Kinder aufgrund der Bearbeitungszeit der Arbeit gehabt hätte, hätte ich es als unsensibel, respektlos und wenig empathisch empfunden, das Ziel vor Augen zu haben, dass Kinder mir über ihre persönlichsten Gefühle Auskunft geben. Aus diesem Grund entschloss ich mich zu der Verarbeitung von Gesprächen mit einer Heilpädagogin und ausgebildeten Kinder-, Jugend- und Familientrauerbegleiterin, die Kindertrauergruppen leitet, mit einer Psychologin, die mit trauernden Kindern und Jugendlichen arbeitet und einer Betroffenen, die in ihrer Kindheit/ Jugend zwei Geschwister verlor. Die dazugehörigen Gesprächsleitfäden und die gesamten Gespräche finden sich im Anhang. In die Arbeit eingefügte Zitate aus diesen Gesprächen sollen zur Unterstreichung der aus der Literatur stammenden Theorien dienen.
Abschließend möchte ich darauf hinweisen, dass in Bezug auf die stilistische Vorgehensweise in dieser Arbeit aufgrund der besseren Lesbarkeit und des Schreibflusses durchgehend die männliche Form verwendet wird. Dies soll keineswegs als Diskriminierung gemeint oder betrachtet werden.

2. Begriffserklärungen

Um einführend aufzuzeigen und zu erklären was mit denen im Titel verwendeten Begriffen „seelische Belastung" und „Trauer" gemeint ist, werde ich diese Bezeichnungen im Folgenden definieren.

2.1 Seelische Belastung

Auch wenn die Bezeichnung „seelische Belastung" möglicherweise negativ konnotiert ist oder eine negative Konnotation suggeriert, denke ich, dass der Begriff treffend den Umgang und die Reaktion eines trauernden Kindes und Erwachsenen beschreibt, der einen geliebten Menschen verloren hat. Mir ging es schon in der Titelformulierung darum, herauszustellen, dass es für jeden Menschen objektiv eine seelische Belastung ist und nicht nur ein simples Erleben, den Verlust einer geliebten Bezugsperson zu erleiden, wie ich hier besonders für Kinder aufzeigen will.
In der Fachliteratur wird seelische Belastung oft mit seelischer Verletzung gleichgesetzt. Das Phänomen der seelischen Belastung und Verletzung, die Intensität und der Schweregrad mit dem manche Menschen bestimmte Erfahrungen erleben, sind von Individuum zu Individuum unterschiedlich (vgl. Greving/ Ondracek 2009). Jedoch gibt es objektiv erfassbare Situationen oder Ereignisse, die Menschen seelisch belasten oder verletzen. Ich habe diesen Begriff im Titel verwendet, da der Tod und der Verlust einer bedeutenden Bezugsperson dazu gehören. Unabhängig

davon, wie sich der Trauerprozess bei jedem Einzelnen individuell gestaltet, erleidet der Mensch bei der Konfrontation erst einmal eine grundlegende seelische Belastung.
Greving und Ondracek (2009) definieren Charakteristika, die die Zielgruppe der Menschen mit seelischer Belastung/ Verletzung erfüllen. Zum einen sind diese Personen einer dauerhaften oder sich wiederholenden Belastung ausgesetzt oder sie haben eine seelische Verletzung erlitten, „[…] bei denen ihre Schutz- und Verteidigungsmittel versagten und sie sich existenziell bedroht, hilflos, ohnmächtig und ausgeliefert erlebt haben." (Greving/ Ondracek 2009, 110). Ohne den Aspekt des Traumas an dieser Stelle vertiefen zu wollen, dies geschieht in Kapitel 6.2.4. ausführlicher, ist jedoch anhand dieser Definition ersichtlich, dass das kindliche Erfahren des Todes und Verlustes eines geliebten Angehörigen zu dem Bereich der seelischen Belastung gezählt werden kann.
Das Feld und das Ausmaß der seelischen Belastungsmöglichkeiten einer Person sind breit gefächert und ohne Frage gehört der Tod eines geliebten Angehörigen dazu. Ob sich diese seelische Belastung „auswächst" oder manifestiert, kommt auf die individuellen Gegebenheiten an. Jedoch ist zusammenfassend unbestreitbar, dass die Verlusterfahrung durch den Tod einer geliebten Bezugsperson eine seelische Belastung sowohl für Kinder, als auch für Erwachsene darstellt.

2.2 Trauer

Betrachtet man die Etymologie des Begriffs „Trauer", so stammt dieses Wort von dem mittelhochdeutschen Wort „trure" bzw. „truren" ab und hat seine Wurzeln im angelsächsischen „drusian" (vgl. Plieth 2001). Es bedeutet: „[…] seelischen Schmerz empfinden und kraftlos herab sinken, matt niederfallen." (Pfeifer 2005, 1452). Wenn man sich anhand dieser Definition nun einen trauernden Menschen bildlich vorstellt, so ist festzustellen, dass Trauer ein Gefühl ist, „[…] das vom ganzen Menschen Besitz ergreift!" (Specht-Tomann, Tropper 2011, 35).
Trauer ist aber nicht nur ein einziges Gefühl, sondern Trauer drückt sich immer in vielfältigen und unterschiedlichen Gefühlsäußerungen, Verhaltensweisen und Reaktionen aus. Zu der Mannigfaltigkeit dieser Gefühlsäußerungen komme ich im Kontext der Trauerphasen in Kapitel fünf eingehender. Besonders wichtig und festzuhalten im Kontext der Variabilität und Diversität der Verhaltensweisen von Trauernden ist, dass Trauer und der Trauerprozess „normal" sind: „Trauer ist eine angeborene, natürliche und gesunde Fähigkeit." (Franz 2002, 84). Somit ist Trauer eine lebenswichtige und selbstschützende Fähigkeit des Menschen, Verluste zu verarbeiten. Es gibt jedoch auch Formen der komplizierten, pathologischen oder klinisch relevanten Trauer, worauf ich im Laufe der Arbeit genauer eingehen werde.
Wird im Deutschen lediglich von dem Begriff „Trauer" Gebrauch gemacht, so findet im angloamerikanischen Sprachgebrauch eine Aufspaltung in drei Komponenten statt (vgl. Lammer 2006). Dies ist zu beachten, da ein großer Teil der Fachliteratur in englischer Sprache verfasst ist. Der englische Sprachgebrauch differenziert in die Wörter „Bereavement", „Grief" und „Mouring".
Mit dem Begriff „Bereavement" wird die objektive Situation, also der Todesfall bezeichnet (vgl. Lammer 2006). Dieser Begriff ist der umfassendste, aber auch neutralste. Der Begriff „Grief" bezeichnet den Schmerz und den Kummer, den Hinterbliebene fühlen. Nach Lammer (2006) be-

zeichnet das Wort „Grief" die subjektive Erlebnisseite der Trauer und ist etwa mit dem Begriff Trauerreaktion zu übersetzen. Mit der Bezeichnung „Mouring" ist der konkrete Ausdruck der Trauer gemeint, also „[…] das nach außen sichtbare, expressive ‚Trauerverhalten'. " (Lammer 2006, 37).

Auch wenn ich mich in dieser Arbeit vorrangig mit der Trauer beschäftigen möchte, die ein Mensch bei einem endgültigen Verlust einer wichtigen Bezugsperson empfindet, muss trotzdem eingangs erwähnt werden, dass es verschiedene Dimensionen des Trauerverständnisses gibt.

Eine eher eng gefasste Definition des Trauerbegriffs erfolgt von Jerneizig, Langenmayr und Schubert: „Unter Trauer verstehen wir diejenigen psychischen Reaktionen, die nach dem Verlust eines nahestehenden Menschen durch dessen Tod auftreten können." (Jerneizig/ Langenmayr/ Schubert 1991, 73).

Nach Goldbrunner (1996) gibt es jedoch ein engeres und ein weiteres Verständnis der Trauer. Im engeren Sinn ist Trauer gemeint, die bei dem Tod einer nahen Bezugsperson erlebt wird. Trauer muss aber nicht immer in Verbindung mit dem Tod stehen. Er weist darauf hin, „ […] dass das Phänomen Trauer eine weitverbreitete Erscheinung darstellt, das erheblich über die Verarbeitung des Todes hinausgeht." (Goldbrunner 1996, 16). Im weiteren Verständnis dieses Begriffs kann Trauer demnach auch empfunden werden, wenn es sich um „alltägliche" Verlust-, Ablöse- und Abschiedsprozesse handelt (vgl. Goldbrunner 1996). Stutz (2008) führt an, dass Trauer so zu einem umfassenden Phänomen und Begriff wird, welcher nur schwer einzugrenzen ist und sogar gebraucht wird, wenn es um Triebversagungen oder Frustrationen geht. Somit besteht heutzutage die Gefahr eines inflationären Sprachgebrauchs des Trauerbegriffs.

In der klassischen Trauerdefinition Freuds ist dieser angesprochene Aspekt bereits aufgegriffen worden. Freud definiert Trauer als „[…] regelmäßige Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person oder einer an ihre Stelle gerückten Abstraktion wie Vaterland, Freiheit, ein Ideal usw." (Freud 1975, 197). Eine ähnliche Auslegung des Trauerbegriffs findet sich bei Canacakis: „Trauer ist also eine spontane, natürliche, normale und selbstverständliche Antwort unseres Organismus, unserer ganzen Person auf Verlust." (Canacakis 1993, 28). Die oben aufführte Definition von Freud wird in der gängigen Fachliteratur immer wieder aufgegriffen und modifiziert. Lammer definiert Trauer demnach als „[…] die normale Reaktion auf einen bedeutenden Verlust." (Lammer 2007, 9).

Freud war jedoch einer der Ersten, der sich ausführlich mit dem Thema Trauer beschäftigte und in seiner Schrift „Trauer und Melancholie" (1916) einen ausführlichen Trauerbegriff lieferte. Neben Freud gilt Erich Lindemann als Pionier im Bereich der Trauertheorie. Er erforschte empirisch Trauerreaktionen und seinen Erkenntnissen nach schlussfolgerte er, dass Trauer „[…] ein klar definierbares Syndrom mit einem bestimmten psychischen und physischem Erscheinungsbild […]" (Lammer 2006, 152) sei. Dieses Syndrom trete nach einer Krise auf und es gebe auch gestörte Formen der Trauer, die durch besonderes therapeutisches Vorgehen aufgelöst werden könnten (vgl. Lammer 2006).

Es war auch Freud, der den Begriff der „Trauerarbeit" prägte. In diesem Begriff sind bereits zwei Dimensionen und Blickwinkel der Trauer enthalten. Auf der einen Seite spricht Freud die indivi-

duelle Anpassungsleistung des Individuums an den Verlust an, welche vom Schock bis zur Neuorganisation reicht. Nach Goldbrunner beinhaltet dieser Terminus, dass „[…] Trauer mehr als das Zulassen passiver Gefühle [ist] […], sondern eine aktive Form der menschlichen Auseinandersetzung und Verarbeitung des erlebten Verlusts." (vgl. Goldbrunner 1996, 21). Auf der anderen Seite impliziert dieser Begriff auch die soziale Kategorie der Trauerarbeit, nämlich die Arbeit, die das Umfeld des Trauernden zu leisten hat als Unterstützer und Begleiter. Der Einbezug des sozialen Umfelds erfolgt nur in wenigen der gängigen Trauerdefinitionen. Die systemische Sichtweise legt jedoch verständlicherweise nah, dass Trauer nicht nur ein individueller, sondern auch ein sozialer Prozess ist, weil „[…] nicht nur die Verbindung zwischen zwei Personen zerbrochen [ist]. Der Tod trifft vielmehr ein breites psychosoziales Umfeld, das bisher im Allgemeinen geordnet war und dem Trauernden Sicherheit und Stabilität vermittelt hat." (Spiegel 1973, 100).
Zusammenfassend ist Trauer immer ein äußerst individueller und persönlicher Prozess eines Menschen, der einen bedeutenden Verlust erlebt hat. In dieser Arbeit werde ich mich auf den bedeutenden Verlust von nahen Angehörigen durch deren Tod beschränken, auch wenn der Trauerbegriff wesentlich weiter gefasst wird.
In der letzten Zeit gab es in der Fachliteratur vereinzelt Bestrebungen, pathologische oder komplizierte Trauer zu definieren. Unbestreitbar ist, dass sich Trauer auch in dieser Art und Weise äußern kann, wie ich in Kapitel fünf aufzeigen werde. Grundlegend ist jedoch, dass Trauer erst einmal eine natürliche, psychohygienische und gesunde Reaktion eines jeden Menschen ist. Auch wenn die Trauer und die dazugehörenden Reaktionen immer so individuell sind wie jeder einzelne Trauernde auch, so gibt es doch bestimmte Gefühlszustände, die bei nahezu jedem Trauernden auftreten, was ich im Folgenenden noch ausführlicher beschreiben werde.

3. Sterben, Tod und Trauer im gesellschaftlichen und historischen Kontext

Die Bedingungen von Sterben, Tod und Trauer sind dem gesellschaftlichen Wandel unterworfen. Der gesellschaftliche Umgang mit Tod und Sterben ist eng mit dem Trauerverhalten verbunden und diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig.
Der französische Historiker Philippe Ariès beschäftige sich in seinem Werk „Geschichte des Todes" (1980) mit dem zeitlichen Wandel der Einstellungen der Menschen gegenüber Sterben, Tod und Trauer. So ist Trauer nicht nur abhängig von z.B. familiären Faktoren, sondern auch immer ein Produkt der epochalen Bedingungen. Ariès (1980) teilt diese Entwicklung in vier historische Abschnitte ein, in vier Modelle des Systems Tod, die er „gezähmter Tod", „Tod des Selbst", „Tod des Anderen" und „verneinter Tod" nennt.
Zu einem umfassenden Verständnis der Thematik ist es dementsprechend wichtig, eingangs die grundlegende historische Entwicklung zu erläutern und abschließend die gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. die modernen Bedingungen von Tod, Sterben und Trauer heute darzulegen.

3.1 Der gezähmte Tod

Die erste historische Orientierung, die Ariès beschreibt, ist der „gezähmte Tod". Er bezeichnet damit den Zeitabschnitt der frühen Geschichte bis hin zum Mittelalter. In dieser Zeit war der Tod

alltäglich und gewöhnlich: „Der Tod war ein vertrauter, wenn auch nicht immer willkommener Nachbar." (Wittkowski 2003, 22). Die Lebenserwartung der Menschen war gering, meist starben die Menschen zwischen dem dreißigsten und vierzigsten Lebensjahr. Somit war der Tod allgegenwärtig und die Menschen waren ihm ständig ausgesetzt (vgl. Wittkowski 2003). Dies bewirkte eine Vertrautheit bei den Menschen, was die Bezeichnung „der gezähmte Tod" erklärt. Trat der Tod jedoch plötzlich und unerwartet ein, sodass der Sterbeprozess nicht geplant und die notwendigen Angelegenheiten nicht vorher geregelt werden konnten, wurde dies als großes Unglück angesehen. Da die Lebenserwartung im Vergleich zu der heutigen ohnehin schon sehr gering war, war ein plötzlicher, noch früherer Tod schrecklich.

Das Sterben war in dieser Epoche ein fester Bestandteil des Lebens, welcher nicht ausgelagert wurde, sodass der Sterbeprozess akzeptiert und demnach geplant und begleitet werden konnte (vgl. Stutz 2008). Der Sterbende wurde von seiner Familie und den wichtigsten Bezugspersonen begleitet. Kinder wurden in diesen Prozess wie selbstverständlich miteinbezogen, was im Gegensatz zu den modernen Bestrebungen steht, Sterben und Tod von Kindern fernzuhalten. Das Ausleben der Trauergefühle geschah ebenso öffentlich, kollektiv und vor allem ungehemmt (vgl. Stutz 2008). Wenn die Trauerfeier und die zu erledigten Angelegenheiten erledigt waren, nahmen die Hinterbliebenen ihren Alltag in gewohnter Weise wieder auf.

3.2 Der Tod des Selbst

Das zweite Modell Ariès, das Modell des „Tod des Selbst" oder des „eigenen Todes", siedelt er zeitlich zwischen dem 12. und 16. Jahrhundert an. Der Umgang mit Sterbenden, deren Begleitung und das Gefühl des vertrauten Todes blieben in dieser Epoche weitestgehend erhalten. Die vorausgehende Epoche legte das Hauptaugenmerk auf die Vertrautheit des Todes, die zweite konzentrierte sich mehr auf die persönlichen und individuellen Aspekte der Beendigung des eigenen Lebens.

In dieser Periode herrschte die Tendenz des Einzelnen vor, seinen eigenen Tod individuell betrachten zu wollen, was eine Loslösung - wenn auch vorwiegend gedankliche - aus dem gesellschaftlichen Kollektiv zur Folge hatte. Die Menschen waren bestrebt, die persönlichen Aspekte jedes Individuums hervorzuheben, denn „[…] das Sterben war der letzte Akt eines persönlichen Dramas." (Wittkowski 2003, 23). Somit waren die Bestrebungen groß, diesem letzten Akt eine „persönliche Note" zu verleihen und es war sogar die Pflicht der Menschen, ihr eigenes Ende zu planen.

Durch die vermehrten Bestrebungen sich mit seinem eigenen Tod auseinanderzusetzen, kamen Fragen nach Wiedergeburt oder dem Leben nach dem Tod auf. Die individuelle Biografie endete nach Auffassung der Menschen nicht mit dem Tod, sondern es wurde an einen Fortbestand der Seele geglaubt: „Das Konzept der Unsterblichkeit der Seele war ein bedeutender Aspekt dieser Zeit." (Wittkowski 2003, 23). Jedoch schloss der Glaube an ein Weiterbestehen der Seele natürlich auch Sorge um den Urteilsspruch der Seele und Angst vor der Hölle ein (vgl. Wittkowski 2003).

In dieser Zeit kam es auch zu den ersten ritualisierten Trauerbekundungen, die „gebärdenreich" (Ariès 1980, 185) und maßlos ausfielen und nach außen gezeigt werden mussten. Oftmals wurde

dies von Klageweibern übernommen, sodass die Angehörigen der Verstorbenen in Abgeschiedenheit trauern konnten. Mit dieser Ritualisierung der Trauer wurde den Trauernden erstmals Zeit und Ruhe für den Trauerprozess zugestanden, aber gleichermaßen auch Rückzug verordnet (vgl. Stutz 2008).

3.3 Der Tod des Anderen

Die dritte Periode, die Ariès als „Tod des Anderen" bezeichnet, beginnt Ende des 18. Jahrhunderts und erstreckt sich über das 19. Jahrhundert. Charakteristisch für diese Zeit war die Entwicklung der Vorstellung, dass es die Beziehungen und Bezüge zu bedeutenden anderen Menschen sind, die das Leben lebenswert und besonders machen. Somit wurde der Tod eines nahestehenden, geliebten Angehörigen in erster Linie als Verlusterfahrung und Abbruch einer bedeutenden Beziehung gesehen.

Der Tod war auch nicht mehr öffentlich und vertraut, denn das Aufbauen und Aufrechterhalten sozialer Bezüge erforderte Privatsphäre. Dominierten in der zweiten Periode die Vorstellungen von Wiedergeburt oder Fortbestand der Seele den Glauben, so festigte sich nun die Überzeugung und Hoffnung nach dem Tod mit den verlorenen, geliebten Menschen wieder vereint zu werden (vgl. Wittkowski 2003, 24). Diese Sichtweise impliziert ein systemisches Denken, erscheint modern und wird heutzutage in der Fachliteratur häufig miteinbezogen.

3.4 Der verneinte Tod

Ariès bezeichnet die gegenwärtige Periode als die Epoche des „verneinten" oder „verbotenen Todes" und setzt sie im 20. Jahrhundert an. Diese Periode unterscheidet sich deutlich von den drei vorausgegangenen. Wittkowski (2003) benennt vier Parameter, die die unterschiedlichen zeitgenössischen Einstellungen zum Tod in verschiedenen Kulturen erklären: die Begegnung mit dem Tod, die Lebenserwartung, die wahrgenommene Kontrolle über die Kräfte der Natur und das Verständnis vom Wesen des Menschen.

Die gegenwärtige Einstellung zum Tod bezeichnet Ariès als verneint. Die Verneinung ist jedoch nicht kognitiv, sondern der Tod wird im psychologischen Sinne negiert und abgelehnt (vgl. Wittkowski 2003). In diesem Jahrhundert waren die Menschen mehr mit dem tatsächlichen oder drohenden Tod konfrontiert als je zuvor, z.B. durch Kriege, Medien, etc. und haben nie zuvor so viele Tote und Todesarten gesehen (vgl. Wittkowski 2003). Bereits Kinder erleben den Tod und dessen Überrepräsentation in den Medien heutzutage, was suggeriert, dass der Tod ein Konsumartikel sei und mit Gefühlsabstumpfungen bereits im Kindesalter einhergehen kann (vgl. Franz 2002). Gleichzeitig haben die Menschen selber aber auch noch nie so wenig persönliche Berührungspunkte mit Sterbenden oder dem Tod gehabt. „Schon diese Diskrepanz mag ein Teil der Erklärung für die Unsicherheit des modernen Menschen gegenüber Tod und Sterben – und davon abgeleitet auch der Trauer – sein." (Student/ Mühlum/ Student 2007, 11). Menschen scheinen sich heutzutage, im Gegensatz zu den Menschen früher, ihre Endlichkeit nicht mehr bewusst zu machen und den Tod nicht als „Ende aller Möglichkeiten" anzusehen (vgl. Wittkowski 2003, 25). Cha-

rakteristisch für diese letzte Periode ist, dass der Tod aus dem alltäglichen Bewusstsein entfernt wurde.

3.5 Gesellschaftliche Bedingungen von Sterben, Tod und Trauer heute

Nachdem die Geschichte des Todes zu einem besseren Verständnis und einer geschichtlichen Einordnung verholfen haben, möchte ich im Folgenenden auf die oben kurz angerissenen veränderten gesellschaftlichen Entwicklungen im Kontext von Sterben, Tod und Trauer genauer eingehen. Diese sind eng damit verbunden, wie Kinder den Tod in unserer Gesellschaft erleben. Insgesamt haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen von Sterben, Tod und Trauer verändert. Dafür werden mehrere Gründe bzw. äußere Bedingungen angeführt (vgl. Lammer 2006/ Stutz 2008).

Demografische Entwicklungen

Der erste Punkt betrifft die demografischen Entwicklungen. Im Vergleich zu früher ist die Lebenserwartung heutzutage gestiegen. Menschen werden immer älter und auch die Kindersterblichkeit ist stark gesunken. Diese geringe Kindersterblichkeit trägt auch dazu bei, dass der Tod zunehmend als „Phänomen des hohen Alters" (Leyendecker/ Lammers 2001, 42) betrachtet wird.

Wie die ersten Perioden des von Ariès entwickelten Modells aufzeigen, gehörten Tod und Trauer früher wie selbstverständlich zum Leben dazu. In der heutigen Gesellschaft tritt aufgrund der erhöhten Lebenserwartung jedoch nur alle 15-20 Jahre ein Todesfall im familiären Umfeld ein, sodass die Menschen sehr wenige persönliche Berührungspunkte und Konfrontationen mit dem direkten Tod erleben. Dementsprechend kann auch kein natürlicher Umgang mit dieser Thematik erlernt werden.

Medizinischer Fortschritt, Verbesserung der Lebensqualität

Die zweite äußere Bedingung, die dafür verantwortlich ist, dass sich die gesellschaftlichen Bedingungen von Sterben, Tod und Trauer verändert haben, ist der medizinische Fortschritt und die allgemeine Verbesserung der Lebensqualität. Lammer (2006) führt hier insbesondere die Verbesserung der Lebensqualität von alten und kranken Menschen an. Durch die Fortschritte in der heutigen Medizin ist es den meisten Menschen möglich, ein Leben mit subjektiv hoher Lebensqualität zu leben. Der Tod ist im Umkehrschluss natürlich umso schockierender und bereits Kinder erleben Tod und Krankheit als Feinde (vgl. Franz 2002).

Auch die Machbarkeit und die Beherrschbarkeit des körperlichen Leidens durch die medizinischen Fortschritte tragen dazu bei, dass Schmerzen gemildert, der Tod herausgeschoben oder abgewendet werden kann (vgl. Lammer 2006).

Durch diesen Fortschritt wird stetig weiter verlernt, sich mit der Realität auseinander zu setzen und sich der unabwendbaren menschlichen Endlichkeit bewusst zu werden.

Institutionalisierung und Hospitalisierung

Als dritter Aspekt kann die Institutionalisierung und Hospitalisierung angesehen werden. Es kommt zunehmend zu einer Verlagerung des Sterbeortes in die Institution Krankenhaus oder Pflegeheim. So stirbt der Großteil der Menschen nicht mehr zuhause in seiner gewohnten sozialen Umgebung, umgeben von seinen Nächsten, sondern für Angehörige unsichtbar in speziellen

Einrichtungen, denn „[…] die moderne Gesellschaft hat den Tod hospitalisiert." (Lammer 2006, 42). Auch Kinder haben dadurch mangelnde Erfahrungen, z.B. im Umgang mit Senioren und erleben den nahen Tod weit entfernt (vgl. Franz 2002).

Außerdem treten nach Lammer (2006) Tod und Bestattung zunehmend räumlich und zeitlich auseinander. Die räumliche Distanz wird z.B. durch entfernte Friedhöfe deutlich. Die zeitliche Distanz erklärt sich z.B. durch die Möglichkeiten des Einäscherns und lange Bearbeitungszeiten von Behörden.

Rückgang von Traditionen, Bräuchen und Werten

Der vierte Faktor betrifft den Rückgang von traditionellen Trauerbräuchen. Wie das oben erläuterte Modell Ariès aufzeigt, ist im Laufe der Geschichte die Sterbe- und Trauerkultur mehr und mehr verloren gegangen. Als Beispiele lassen sich hier unter anderem anführen, dass die Zahl der kirchlichen Bestattungen stetig sinkt, die Institutionalisierung von Sterbeprozessen und die Übergabe der Organisation von Trauerfeiern in professionelle Hände, sodass die Angehörigen möglichst wenig mit dem Prozess konfrontiert werden und auch Kinder kaum noch Trauer- und Sterbekultur erfahren können (vgl. Franz 2002). In diesem Bereich hat „[…] ein Traditionsschwund eingesetzt; vielfach besteht Unsicherheit, was im Trauerfall zu tun und zu sagen bzw. mit den Betroffenen umzugehen sei." (Lammer 2006, 44). Durch diese Unsicherheit und Ungeübtheit im Umgang mit dem Tod, aber auch mit den Betroffenen, sind diese gehäuft weniger begleitet und gestützt. Dadurch wird von den ohnehin schon stark belasteten Betroffenen eine immer größere eigene Bewältigungsleistung erfordert (vgl. Lammer 2006). Jedoch ist nicht nur der Verlust von Trauerriten, sondern auch ein allgemeiner Wertewandel in der Geschichte zu finden. Wie in der vierten Periode des von Ariès erstellten Modells ersichtlich wurde, haben die Menschen zwar das Wissen um den Tod, jedoch verdrängen sie diesen aus ihrer alltäglichen Welt, da dieser nicht vereinbar ist mit dem Anspruch an Perfektion und Machbarkeit der Lebensumstände einer modernen Leistungsgesellschaft. Bereits Kinder sind Teil dieser „Happy-Gesellschaft", die möglichst unbeschwert aufwachsen und vor den Schattenseiten des Lebens beschützt werden sollen (Franz 2002). Nach Stutz (2008) führten auch soziale Entwicklungen, wie z.B. der Traditionsabbruch mit zuvor geltenden Normen und Werten, zu einer Privatisierung und Individualisierung der Lebenslagen und somit auch zu pluralisierten Lebensformen.

Wandel der Kindheit

Ein letzter wichtiger Faktor, der besonders mit Blick auf die Thematik dieser Arbeit an Bedeutung gewinnt, ist der Wandel der Kindheit. Auch wenn sich allein mit diesem Thema Seiten füllen lassen würden, muss ich mich an dieser Stelle auf die prägnantesten Faktoren in Bezug auf Sterben, Tod und Trauer beschränken.

In der heutigen Zeit herrscht im Vergleich zu früheren Epochen eine veränderte Einstellung zur Kindheit vor (vgl. Stutz 2008). Obwohl durch die Fortschritte in der modernen Medizin die Rate der Kindersterblichkeit kontinuierlich gesenkt werden konnte, sind Kinder heutzutage, auch aufgrund des Rückgangs der Geburtenrate, „[…] in Mitteleuropa zu so etwas wie einer ‚seltenen Personengruppe' geworden." (Student 2000, 9). Im Zuge der Industrialisierung wurde die Kindheit als eine spezielle und abzugrenzende Entwicklungsphase angesehen, in der Kindern Liebe, Fürsorge

und Förderung zuteilwerden sollte (vgl. Stutz 2008). Eltern fühlten sich nun in der Pflicht und Verantwortung, ihren Kinder Schutz und Geborgenheit zukommen zu lassen, sodass Kinder zunehmend vor Gefahren und „Bösem" bewahrt werden sollten bzw. sollen. Dementsprechend sollten sie auch vor der Konfrontation mit dem Thema Sterben, Tod und Trauer geschützt und bewahrt werden. Zunehmend mangelt es Kindern an Kontrasterfahrungen und Schattenseiten des Lebens, die den Wert des Lebens und das "zu schätzen wissen" verdeutlichen (vgl. Franz 2002).
Wenn es doch zu einer Konfrontation mit dem Tod kommt, wird dieser von Erwachsenen oft beschönigt und Kinder werden unrealistisch informiert oder sie müssen zunehmend die Sprachlosigkeit der Erwachsenen erfahren (vgl. Franz 2002). Die Verbindung von Kindheit und Tod ist nach Wittkowski (2003) von zwei Mythen bestimmt: zum einen besteht der Gedanke, dass Kinder kein Verständnis vom Tod hätten, daher auch nicht neugierig seien oder Angst und Trauer empfinden könnten. Zum anderen herrscht der Mythos, dass Kinder zu zart und sensibel seien, „[…] die raue Wirklichkeit des Todes zu verkraften." (Wittkowski 2003, 87). Auf die spezielle Verbindung von Kindern und Sterben, Tod und Trauer in unserer Gesellschaft komme ich in Kapitel sechs eingehender zurück.
Abschließend bleibt zusammenfassend zu sagen, dass es im Laufe der Geschichte zu einer gesellschaftlichen Verdrängung des Themas Sterben, Tod und Trauer gekommen ist. In der Fachliteratur wird oftmals von der „Todesverdrängung in der modernen Gesellschaft" (Lammer 2006, 45) gesprochen. Die gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungsprozesse haben dazu geführt, dass es heutzutage zu einer Hospitalisierung des Todes gekommen ist. Der Sterbeprozess wird zunehmend in die Hände Professioneller gegeben, sodass das Sterben und der Tod ausgelagert werden in dafür vorgesehene Einrichtungen. Die persönlichen Berührungspunkte von Kindern und Erwachsenen werden dadurch radikal reduziert und beherrschbar gehalten (vgl. Lammer 2006).
Die gesellschaftliche Haltung gegenüber Tod und Sterben wirkt sich auch auf das Trauerverhalten in der Gesellschaft aus. Oftmals werden Trauernde annähernd so isoliert und gemieden wie Sterbende, da der Umgang mit diesen durch die gesellschaftliche Verdrängung nicht gelernt bzw. verlernt wurde (vgl. Weiss 2006). Auf der Seite der Trauer ist es zu einer Privatisierung und Individualisierung gekommen, der Einzelne ist zunehmend auf sich und seine eigene Bewältigungsleistung gestellt und kollektive, offen ausgelebte Trauer verliert an Bedeutung (vgl. Lammer 2006). Zusammenfassend lassen sich diese gesellschaftlichen Strebungen folgendermaßen treffend beschreiben: „Eine universelle Einstellung in industrialisierten Gesellschaften scheint dies zu sein: der Tod ist alt, der Tod ist niemand (Mangel an unmittelbarem Kontakt), der Tod ist verschwunden (aus dem öffentlichen Leben) […]." (Wittkowski 2003, 18).

4. Erklärungsmodelle der Trauer

Bevor der Trauerprozess und die dazugehörigen individuellen Aspekte dieses Prozesses aufgezeigt werden, ist es nützlich und hilfreich, sich die theoretischen Erklärungs- und Entstehungsansätze über Trauer anzuschauen.

Der folgende Teil gibt einen kurzen Einblick in die bedeutendsten Trauertheorien der thanatologischen Fachliteratur, beleuchtet warum und worum getrauert wird und erklärt somit die Entstehung von Trauer. Die Grundlage dabei stellt immer die Annahme dar, dass Trauer eine Reaktion auf einen erlittenen Verlust ist. In den verschiedenen Erklärungsmodellen wird dieser erlittene Verlust unterschiedlich gedeutet und erklärt. Da die Modelle sehr allgemein gehalten sind, habe ich mich bemüht, den Transfer zu der Trauer von Kindern im Folgenden zu gewährleisten. Die wichtigsten Verfasser und Modelle werden exemplarisch herausgegriffen und kurz alphabetisch geordnet vorgestellt.

4.1 Behavioristische Modelle

Im Mittelpunkt des behavioristischen Interesses in der Trauerforschung steht das nach außen sichtbare Trauerverhalten eines Menschen, da innere Prozesse nicht beobachtbar oder quantifizierbar sind (vgl. Lammer 2006). Im Behaviorismus wird die These vertreten, dass das Trauerverhalten eines Menschen fremdgesteuert sei.

Demnach sei Trauer als Reaktion auf einen Verlust von Zuwendung einer bedeutenden Bezugsperson zu verstehen. Der Schweregrad der Trauerreaktion sei abhängig von dem Schweregrad des eingetretenen Defizits an Verstärkung, d.h. der Menge und der Plötzlichkeit der verlorenen Verstärkung und der Verfügbarkeit alternativer Quellen von Verstärkung (vgl. Lammer 2006). Stirbt ein geliebter Mensch, verliert das hinterbliebene Kind die Zuwendung und das damit einhergehende Verstärkungsverhalten der bisherigen Bezugsperson, durch das das hinterbliebene Kind beispielsweise Bestätigung oder Bestärkung für sein Verhalten erhalten hat. Der diese Theorie vertretende Verhaltenspsychologe R.W. Ramsay bezeichnet diese als „verlorene Streicheleinheiten“ (Lammer 2006, 110).

Eine weitere behavioristische Theorie besagt, dass die Trauer von der Reaktion des sozialen Umfelds abhängig sei. Der Begründer dieser These J. Gauthier ist der Ansicht, dass der Verlauf eines Trauerprozesses sich in Abhängigkeit der sozialen Verstärkung der Umwelt entwickle. Am Anfang eines Trauerprozesses sei die soziale Zuwendung noch sehr hoch, demensprechend intensiv sei unter anderem auch das Trauerverhalten von Kindern. Mit zunehmender Zeit nehme sowohl die Zuwendung und Verstärkung der Umwelt, als auch das Trauerverhalten der betroffenen Kinder ab. Zusammenfassend besagen die zwei behavioristischen Sichtweisen, dass das Trauerverhalten stark mit der sozialen Verstärkung korreliert (vgl. Lammer 2006).

4.2 Bindungstheoretische Modelle

Der bindungstheoretische Ansatz wurde von John Bowlby geprägt. Er erforschte das Bindungsverhalten von Säuglingen und Kleinkindern in Hospitalismusstudien und entwickelte die sogenannte Bindungstheorie.

Für Bowlby (2011) ist auch der Trauerprozess von Erwachsenen oder älteren Kindern gekennzeichnet durch Reaktionen und Verhaltensweisen, die denen des verlassenen Säuglings ähneln. Nach einem Verlust ist es die Aufgabe des Hinterbliebenen, den Verlust zu realisieren und die vorherige Bindung zu lösen. Nach dem bindungstheoretischen Ansatz durchläuft sowohl der ver-

lassene Säugling, als auch das ältere Kind oder der Erwachsene verschiedene Phasen: von Betäubung, Sehnsucht und Suche, über Desorganisation und Verzweiflung bis hin zur Reorganisation (vgl. Bowlby 2011). Auf dieses Phasenmodell wird jedoch im Verlauf der Arbeit tiefergehend eingegangen.
Es zeigen sich deutliche Parallelen zwischen dem bindungstheoretischen und dem psychodynamischen Erklärungsmodell der Trauer, auf das im Laufe dieses Kapitels tiefergehend eingegangen wird. Beide vergleichen die Verhaltensweisen eines „normalen" Trauerprozesses mit den Reaktionen eines verlassenen Säuglings und rücken als zentralen Erklärungs- und Ausgangspunkt der Theorie die frühkindliche Verlusterfahrung in den Mittelpunkt, namentlich die der Mutterentbehrung (vgl. Goldbrunner 1996). Zusammenfassend ist nach bindungstheoretischem Verständnis Trauer als Reaktion auf einen Bindungsverlust zu sehen (vgl. Lammer 2006).

4.3 Biologische Modelle

Im Soziobiologismus wird, z.B. aufgrund von Forschungen von Littlefield und Rushton, die These vertreten, dass der Schweregrad der Trauerreaktion äquivalent zu dem Schweregrad des Verlustes an genetischen Überlebenschancen ist, das heißt: „Je wichtiger der oder die Verstorbene für das Überleben der eigenen Gene ist, desto stärker die Trauerreaktion." (Lammer 2006, 120). Daher sind nicht die Umstände des Todes besonders relevant für die Trauerreaktion, sondern die Beziehung zu dem Verstorbenen, bei der die biologischen Gründe der Nachkommenschaft eine bedeutende Rolle spielen (vgl. Znoj 2004).
Bei Kindern wäre hier ein Ansatz, dass der Verlust der Parentalgeneration besonders gravierend ist, da dieser ihr Überleben gefährdet.
Eine andere grundlegende Vorstellung der biologischen Perspektive ist, dass die Trauerreaktion bei Menschen biologisch angelegt ist. Nach McKinney reagieren Menschen auf den Verlust einer nahestehenden Person mit einer Trauerreaktion, welche „[...] universell und gleichzeitig kulturell überformt ist." (Znoj 2004, 7). Die Trauerreaktion ist jedoch nicht nur biologisch angelegt, sie hat auch eine natürliche biologische Funktion, sodass sich physiologische Prozesse während der Trauerperiode verändern (vgl. Langenmayr 1999). Aus der biologischen Perspektive lässt sich die Trauer von Kindern so erklären, dass sie auf der einen Seite biologisch angelegt ist und dass das Trauerverhalten und physiologische Veränderungsprozesse im Körper korrelieren.
Zusammenfassend beschreiben biologische Erklärungsansätze Trauer als Reaktion auf den Verlust genetischer Überlebenschancen und sehen diese als biologisch im Menschen angelegt an (vgl. Lammer 2006).

4.4 Defizit-Modell/ Kognitive Stress-Theorie

Die Begründer dieser Theorie sind Margaret Stroebe und Wolfgang Stroebe, die ihr Modell auf den Stress, den Menschen nach einem Partnerverlust erleiden, ausgelegt haben. Das Erklärungsmodell beschreibt einen Trauerfall als besondere Stresssituation.
Demnach entsteht der Stress durch das Zusammenspiel aus wahrgenommenen Situationsanforderungen und wahrgenommenen Bewältigungsressourcen (vgl. Lammer 2006). Der Stress nach

einem Todesfall entwickelt sich daher nicht durch das eigentliche Ereignis, sondern durch die Relation zwischen Situation und der ihr ausgesetzten Person (vgl. Lammer 2006). Trauerbewältigung hängt also von zwei Faktoren ab: der kognitiven Komponente, namentlich der Situationsanforderung und -bewertung und auf der anderen Seite von der Aktivierung von Bewältigungsressourcen (vgl. Lammer 2006). Somit entsteht für Kinder nach einem Verlust Stress, wenn die Anforderungen dieser Belastungssituation die kindlichen Bewältigungsressourcen überfordern. Durch den Verlust des Verstorbenen bestehen nun viele Defizite, wie der Verlust von instrumenteller (Hilfe bei der Lebensbewältigung), validierender (Bestätigung) und emotionaler Unterstützung (Zuwendung, Verstärkung) und Verlust von sozialer Identität (soziale Zugehörigkeit) (vgl. Lammer 2006). Daher ist der eigentliche Verlust durch den Todesfall der Auslöser für weitere Verluste.
Zusammenfassend werden der Personenverlust und die dazugehörige Trauer als besondere Stresssituation definiert und als Auslöser multipler Verluste angesehen (vgl. Lammer 2006).

4.5 Kognitionspsychologische Modelle

Der kognitionspsychologische Ansatz erklärt Trauer als Verlust von Sinn- und Bedeutungszusammenhängen. Durch Tod und Trauer, der Begründer dieser Theorie Peter Marris bezeichnet diese als „lebensgeschichtliche Umbrucherfahrung“ (Lammer 2007, 73), werden die Verhältnisse und Strukturen, in denen z.B. ein Kind lebt, so radikal und einschneidend verändert, dass die vorherigen Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, mit denen das Kind zuvor die Welt geordnet und verstanden hat, nicht mehr passen und es sich wie „verloren“ und orientierungslos fühlen kann (vgl. Lammer 2006).
Oftmals haben diese Trauernden das Gefühl, ihr Leben habe ohne den verlorenen Menschen keinen Sinn mehr und sie können ohne diesen sich selbst und die Welt nicht mehr richtig verstehen. So werden nach einem Verlust z.B. alltägliche Handlungen, die mit dem Verstorbenen verbunden waren, sinnlos oder auch Lebensentwürfe, die den Verstorbenen integrierten, werden grundlos (vgl. Lammer 2006). Somit stimmt die persönliche Wirklichkeitskonstruktion nach dem Verlust nicht mehr mit der vor dem erlittenen Verlust überein.
Zusammenfassend verlieren demnach die Welt und das eigene Leben nach einer Verlusterfahrung an Sinn und Bedeutung.

4.6 Psychodynamische Modelle

Wie im vorausgehenden Kapitel bereits angesprochen wurde, hat Sigmund Freud grundlegende Beiträge zu der Thematik Trauer verfasst.
Anlehnend an die vorausgegangene Definition Freuds, ist der Grund der Trauer immer der Verlust eines libidinös besetzten Objekts/ Person (vgl. Lammer 2006). Hat der Hinterbliebene nach Lammer (2006) realisiert, dass seine Liebesenergie aufgrund des Verlustes eines Liebesobjektes nicht angenommen wird, tritt die Trauerreaktion ein. Nach Freud ist es nun die Aufgabe „[…] alle Libido aus ihren Verknüpfungen mit diesem Objekt abzuziehen.“ (Freud 1975, 198). Modernere

psychoanalytische Ansätze, welche beispielsweise von Yorick Spiegel, Verena Kast oder Melanie Klein stammen, integrieren Freuds Ansatz und formen diesen aus.
In den oben genannten moderneren Ansätzen, wie z.B. dem bedeutenden von Melanie Klein, wird in der psychoanalytischen Sichtweise angenommen, dass im „normalen" Trauerprozess frühkindliche Ängste der paranoiden Position des Säuglings wieder auftauchen (vgl. Goldbrunner 1996). Diese Position ist dadurch charakterisiert, dass „[…] das Kind noch nicht in der Lage ist, Ambivalenzen zu erleben, d.h. gegensätzliche Gefühle auf ein Objekt zu beziehen." (Goldbrunner 1996, 22). Es gibt für das Kind dementsprechend ausschließlich „nur gut" oder „nur böse". Der Säugling kann noch nicht zwischen Innen- und Außenwelt unterscheiden, sodass er bei einer Triebversagung (z.B. beim Stillen) durch nicht sofortige Bedürfnisbefriedigung die Mutter als „nur böse" kategorisiert. Des Weiteren wird die Abwesenheit der Mutter nicht als vorübergehend erlebt, sondern als „[…] absolute Trennung, die infolge der kindlichen Hilflosigkeit eine existenzielle Bedrohung darstellt." (Goldbrunner 1996, 23). Diese Gefühle treten beim Trauerprozess erneut auf. Der Trauernde erlebt die ambivalenten Emotionen wieder. Der Verstorbene wird oftmals z.B. von Kindern idealisiert („nur gut"), sodass das Leben ohne ihn nicht mehr lebenswert erscheint („nur böse/schlecht"). Der Hinterbliebene erfährt erneut das Gefühl der Verlassenheit und Hilflosigkeit (vgl. Goldbrunner 1996).
In diesem Erklärungsmodell wird außerdem herausgestellt, dass sich während des Trauerprozesses regressive Verhaltensweisen zeigen, die den Trauernden vorübergehend auf die Erlebensstufe des Säuglings stellen. Zusammenfassend deutet der psychoanalytische Ansatz Trauer als Reaktion auf einen Objektverlust (vgl. Lammer 2006).

4.7 Was wird favorisiert?

Alle aufgeführten Modelle betrachten Trauer als Verlusterfahrung, jedoch sind in den verschiedenen Erklärungsansätzen unterschiedliche Theorien enthalten worum und warum getrauert wird, beispielsweise Trauer als Objektverlust, Bindungsverlust, Verstärkerverlust, Verlust genetischer Überlebenschancen, etc. Jede theoretische psychologische Schule und Ausrichtung findet ihrem theoretischen Hintergrund entsprechend verschiedene Ansätze für die Erklärung von Trauer, die alle Ansätze integrieren, die mir nachvollziehbar und sinnvoll erscheinen. Ohne an dieser Stelle eine umfassende Auswertung der Modelle einzufügen, dies würde den Rahmen sprengen, wird der von mir für den folgenden Verlauf gewählte Trauerbegriff nah an den von Bowlby und Freud bzw. Lammer und deren vorgestellte Modelle angelehnt.
Demnach wird Trauer im Folgenden als natürliche und „[…] normale Reaktion auf einen bedeutenden Verlust." (Lammer 2007, 9) angesehen und speziell in Bezug auf Kinder stellt „[…] kindliches Trauern einen inneren Prozess dar, den das Kind nach dem Erleben von Verlusten […] durchläuft." (Steck 2003, 154).

5. Verschiedene Modelle der Trauerverarbeitung

Die thanatologische Fachliteratur bietet vielfältige Modelle und Strukturierungen, den Trauerprozess zu analysieren und einzuteilen.

Auf der einen Seite gibt es Phasenmodelle, die die traditionellen Vorstellungen eines Verarbeitungsprozesses als Ablauf beschreiben und den größten Teil in der Fachliteratur und dementsprechend auch repräsentativ in diesem Kapitel einnehmen werden. Auf der anderen Seite stehen Aufgabenmodelle dem gegenüber. Neuere Ansätze bezeichnen den Trauerprozess als zirkulären Prozess. Diese drei verschiedenen Ansätze sollen im Folgenden aufgezeigt und erläutert werden. Die wichtigsten Vertreter und epochal geordneten Modelle werden exemplarisch beschrieben und vergleichend dargestellt, ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, da dies den Rahmen sprengen würde.

Heutzutage herrscht Einigkeit darüber, dass der Trauerprozess von Erwachsenen und Kindern deutliche Parallelen aufweist, sodass die folgenden Aussagen sowohl auf Kinder, als auch auf Erwachsene zutreffen können: „Wenn Kinder trauern, unterschiedet sich die Trauer in der Form nicht von der der Erwachsenen, was die Grundfunktionen betrifft. Lediglich die Intensität des Erlebens ist bei Kindern häufig ausgeprägter." (Städler-Mack 2004, 170). Im Anschluss folgt eine kritische Betrachtung und Würdigung dieser Modelle.

Zu Beginn ist es hilfreich darauf hinzuweisen, dass es eine Vielzahl und hohe Variabilität von Trauersymptomen gibt. In der Fachliteratur werden diese verschiedenen Kategorien zugeordnet. Die Einteilung erfolgt meist in diese vier Kategorien: psychische Verfassung/ Gefühle, physische Verfassung/ körperliches Empfinden, mentale Verfassung/ Wahrnehmen und Verhalten (vgl. Stutz 2008). In den unten aufgeführten Modellen tauchen Gefühle, Reaktionen, Verhaltensweisen, etc. auf, die sich diesen Kategorien zuordnen lassen und so eine leichtere Einordnung und das Aufzeigen der Normalität der einzelnen Trauersymptome ermöglichen.

5.1 Phasenmodelle

Phasenmodelle bieten eine Möglichkeit, den Trauerprozess in Phasen zu strukturieren und einzuteilen. Die Vertreter dieser Modelle strukturieren den Trauerprozess als einen sequentiellen Ablauf, welcher zwischen drei und neun Phasen beinhaltet.

Als bekannteste Vertreter und Wegweiser dieser Modelle gelten die Ansätze des Psychoanalytikers Sigmund Freud, der Ärztin Elisabeth Kübler-Ross, des Professors für systematische Theologie Yorick Spiegel, der Psychotherapeutin Verena Kast, sowie des Psychiaters und Psychoanalytikers John Bowlby. Diese Ansätze wurden vielfach weiterentwickelt und ausgeformt.

Es wird eingangs ein kurzer Einblick in die Modelle der wichtigsten Vertreter geboten, um anschließend eine zusammenfassende Darstellung aufzuzeigen.

Das Phasenmodell von Sigmund Freud

Der Psychoanalytiker Sigmund Freud definierte Trauer in seiner Schrift „Trauer und Melancholie" im Jahre 1916 als „[...] regelmäßige Reaktion auf den Verlust einer geliebten Person oder einer an ihre Stelle gerückten Abstraktion wie Vaterland, Freiheit, ein Ideal usw." (Freud 1975, 197).

Nach seiner Auffassung besteht die Trauerarbeit aus drei Phasen. In der ersten Phase besteht die Aufgabe in dem Realisieren und Akzeptieren des Verlustes. Die zweite Phase beinhaltet das eigentliche Trauern, welches das Auflösen der emotionalen Bindung beinhaltet und die dritte Pha-

se ist charakterisiert durch die Wiederaufnahme des Lebens und das Eingehen neuer Bindungen (vgl. Znoj 2004).

In dieser Sichtweise zeigt sich bereits ein Ansatz des Aufgabenmodells, Freud teilt nicht ausschließlich in Phasen ein, was die Modernität seines Ansatzes wiederspiegelt.

Das Phasenmodell von Elisabeth Kübler-Ross

Die Schweizer Ärztin Elisabeth Kübler-Ross entwickelte in den 60er Jahren durch die Erfahrungen, die sie in der Arbeit mit lebenslimitiert erkrankten und sterbenden Menschen sammelte, ein Modell von fünf Phasen des Sterbeprozesses.

Sie erstellte ihr Modell demnach auf Grundlage von eigenen klinischen Erfahrungen und Beobachtungen. Heutzutage wird dieses Modell nicht nur als Beschreibung des Sterbeprozesses verstanden, sondern es beschreibt auch allgemeine Anpassungsprozesse des Menschen auf schwierige Ereignisse, wie z.B. den Tod einer geliebten Bezugsperson. Es ist somit „[…] viel eher ein Modell, wie Informationen verarbeitet werden und wie Menschen auf Krisen reagieren." (Paul 2001, 21).

Kübler-Ross (1971) begreift den Trauerprozess als Abfolge von fünf Phasen. Die erste Phase bezeichnet sie als die Phase des „Nichtwahrhabenwollen und Isolierung". Die zweite Phase wird mit dem Oberbegriff „Zorn" betitelt. Auf diese Phase folgt die dritte Phase „Verhandeln", gefolgt von der vierten Phase „Depression". Die letzte Phase ist durch die „Zustimmung" charakterisiert. Das von Kübler-Ross entwickelte Modell zählt zu den populärsten und bekanntesten Modellen weltweit, worauf heutzutage häufig zurückgegriffen wird und welches in jeder einschlägigen Literatur erwähnt wird. Hierzulande ist neben diesem Modell außerdem der Ansatz von Yorick Spiegel besonders bekannt.

Das Phasenmodell von Yorick Spiegel

Der Professor für systematische Theologie Yorick Spiegel erstellte in den 70er Jahren sein Modell des Trauerns durch eine „Synthese von Angaben aus der Sekundärliteratur" (Lammer 2006, 190) und nicht wie Kübler-Ross durch Beobachtungen aus der eigenen Tätigkeit und Forschungspraxis. Nach Spiegel (1973) verläuft der Prozess des Trauerns in vier Schritten: der Phase des Schocks, der kontrollierten Phase, der Phase der Regression und der Phase der Adaption.

Das Phasenmodell von Verena Kast

Auch die Psychotherapeutin und Lehranalytikerin Verena Kast entwickelte ebenfalls in den 70er Jahren ein Phasenmodell, welches hierzulande großen Bekanntheitsgrad erlangte. Bei ihrem Ansatz fällt auf, dass sie nicht nur von Phasen, sondern auch von Chancen des psychischen Prozesses des Trauerns spricht (vgl. Kast 1999). Dies impliziert eine ressourcenorientierte Sichtweise, die sie von den anderen Verfassern abgrenzt.

Kast (1999) unterteilt den Trauerprozess ebenfalls in vier Phasen, welche sich in die Phase des Nicht-wahrhaben-Wollens, die Phase der aufbrechenden Emotionen, die Phase des Suchens und Sich-Trennens und die Phase des neuen Selbst- und Weltbezugs gliedern.

Das Phasenmodell von John Bowlby

John Bowlby, Psychiater und Begründer der Bindungstheorie, erstellte mit seinen Mitarbeitern Parkes und Sanders in den 80er Jahren ein eigenständiges Modell der Trauerverarbeitung. Das

von ihm in den 60er Jahren erstellte Modell wurde in diesem um eine weitere Phase erweitert. Dieses überarbeitete Modell teilte er, ähnlich wie Spiegel, in vier Phasen ein (vgl. Bowlby 2011).
Die erste Phase bezeichnete er als die Phase der Betäubung. Die darauffolgende zweite Phase beschreibt er als Phase der Sehnsucht und Suche nach der verlorenen Figur. Die dritte Phase ist nach Bowlby durch Desorganisation und Verzweiflung gekennzeichnet. Auf diese folgt die letzte, vierte Phase, welche durch die Reorganisation charakterisiert ist (vgl. Bowlby 2011).
Wie aus diesen kurzen Einblicken in die wichtigsten Modelle und die dazugehörigen Verfasser deutlich ersichtlich wird, weisen alle Phasenmodelle hohe Ähnlichkeiten auf.
Das Erleben normaler und unkomplizierter Trauer lässt sich in vier große übergeordnete Phasen zusammenfassen, die auch in der gängigen Literatur zu finden sind. Auch wenn es wissenschaftlich nicht „begründbar" oder fundiert scheint und die Autoren die Phasen teilweise unterschiedlich verstehen, versuche ich an dieser Stelle die Modellvorstellungen der unterschiedlichen Autoren in vier Phasen einzuteilen und zusammenzufassen, um Parallelen und Unterschiede der vorausgegangenen Modelle herauszuarbeiten. In diesen werden die wichtigsten Ergebnisse der oben genannten Vertreter und weiterer aufgenommen und angesprochen. Jeden Autor und das dazugehörige Modell einzeln ausführlich aufzuführen, würde an dieser Stelle den Rahmen sprengen und einen thematisch zu großen Stellenwert in dieser Arbeit zugeschrieben bekommen. So versuche ich im Folgenden die Quintessenz der verschiedenen Modellvorstellungen zu erreichen, auf mögliche Unterschiede weise ich hin.
Die Phaseneinteilung erfolgt demnach folgendermaßen:
1. Schockphase, Phase der Vermeidung, des Nicht-wahrhaben-Wollens
2. Phase der aufbrechenden Emotionen, der Sehnsucht und des Suchens
3. Phase der Desorganisation, des Abschiednehmens
4. Phase der Anpassung, des neuen Selbst- und Weltbezugs

1. Schockphase, Phase der Vermeidung, des Nicht-wahrhaben-Wollens

Die erste Trauerphase lässt sich als Schockphase oder Phase der Vermeidung und des Nicht-wahrhaben-Wollens bezeichnen. Diese Vermeidungsphase umfasst die Zeitspanne von dem Zeitpunkt des Erhaltens der Todesnachricht bis kurze Zeit danach (vgl. Wittkowski 2010). Nach Spiegel (1973) dauert diese Phase wenige Stunden bis maximal ein oder zwei Tage an (vgl. Lammer 2006).
Ist der Tod einer nahen Bezugsperson eingetreten und wurden die Angehörigen informiert, so herrscht oftmals eine Empfindungslosigkeit und eine Ungläubigkeit der Todesnachricht, was bis zum Abstreiten des Todes führen kann.
Dies signalisiert oft eine kognitive und emotionale Überforderung der betroffenen Personen (vgl. Stutz 2008). „Der Tod meiner Schwester war für mich ein Schock, obwohl ich mich ein Jahr darauf vorbereiten konnte. Ich war zu der Zeit im Urlaub, hatte Spaß, wir hatten super Wetter und plötzlich habe ich dann telefonisch erfahren, dass meine Schwester gestorben war. Ich konnte es nicht fassen und hatte ein bis zwei Tage das Gefühl, dass alles nicht wahr sein kann. Als ich dann meinen Vater am Flughafen in seiner schwarzen Kleidung stehen sah, erst da habe ich es wirklich realisiert. Mein Vater war der wirkliche "Zeuge" des Todes." (Aussage der Betroffenen, S.122).

Das Charakteristische an dieser Phase, das sogenannte „Kardinalmerkmal“ (Wittkowski 2010, 185), ist das Bedürfnis des Betroffenen, die Realisation des Todes zu vermeiden. Dies geschieht durch sogenannte Abwehrmechanismen, in diesem Fall der Abwehrmechanismus der Vermeidung oder Verdrängung. Das Leugnen ist eine Notfallstrategie des Körpers, um sich vor der emotionalen Überflutung zu schützen (vgl. Wittkowski 2010). Manche Kinder reagieren benommen und so, als sei nichts geschehen, wohingegen andere mit ausgelassener Fröhlichkeit versuchen, die Realisation des Geschehenen zu vermeiden (vgl. Stutz 2008). Auch Kast schreibt, dass diese Empfindungslosigkeit nicht nur als Verdrängung angesehen werden muss, sondern ebenso als eine Überwältigung von einem zu starken Gefühl, mit dem momentan noch nicht umgegangen werden kann, gedeutet werden muss: „Diese Empfindungslosigkeit entspringt ja nicht einer Gefühlslosigkeit, sondern einem Gefühlsschock.“ (Kast 1999, 72). Betroffene fühlen sich in dieser Phase oftmals sprachlos und benommen, ihr Gemütszustand ähnelt einem Schockzustand.

2. Phase der aufbrechenden Emotionen, der Sehnsucht und des Suchens

Die zweite Phase, auch die Phase der aufbrechenden Emotionen genannt, ist gekennzeichnet durch das genaue Gegenteil der vorausgegangenen Periode. Herrschten zuvor Empfindungslosigkeit und Ungläubigkeit, so folgen nun aufbrechende Gefühle.

Oftmals sehnen die Hinterbliebenen die Wiederkehr der verstorbenen Person herbei und leugnen den erlittenen Verlust teilweise noch. Nach der anfänglichen Verleugnung und Verdrängung der Todesnachricht, werden nach und nach die Realität und ihre Unabwendbarkeit bewusst. Finger führt als symptomatisch Stimmungsschwankungen und eine allgemeine Reizbarkeit an (vgl. Finger 2001). Außerdem ist diese Phase durch das Auftreten von Aggressionen gekennzeichnet. Diese können sich nach Finger (2001) gegen die Außenwelt richten und Schuldzuweisungen beinhalten. Oftmals treten auch Aggressionen sich selbst gegenüber aufgrund von Schuldgefühlen, gegenüber dem Toten aufgrund des Alleingelassen werden oder gegenüber Gott auf. Kinder fühlen sich hier oftmals vom Verstorbenen allein gelassen oder verraten (vgl. Franz 2002).

Auch Bowlby (2006) spricht in dieser Phase von Zorn und Gefühlsausbrüchen, auf der anderen Seite aber auch von einer Sehnsucht und Suche nach dem Verstorbenen. Er deutet die aufbrechenden Emotionen bereits als eine Protesthandlung und ein aktives Suchen nach dem Verstorbenen. Allmählich wird der Bindungsverlust realisiert. Spiegel (1973) sieht ganz im Gegensatz dazu das zentrale Merkmal dieser Phase in der Kontrolle der eigenen Gefühle. Die Selbst- und Fremdkontrolle soll den Hinterbliebenen ermöglichen, alle Angelegenheiten nach dem Tod zu erledigen und auch die Bestattung durchzustehen (vgl. Lammer 2006).

Zusammenfassend findet während dieser Konfrontationsphase ein Lernprozess statt, der über Gefühlsausbrüche, Suchen und Sehnsucht bis hin zur allmählichen Abnahme der Ungläubigkeit und somit zur Realisation des Geschehenen reicht.

3. Phase der Desorganisation, des Abschiednehmens

In der dritten Trauerphase, der Phase der Desorganisation und des Abschiednehmens, fällt es den Hinterbliebenen häufig schwer ihren Alltag zu organisieren und zu meistern. Finger (2001) beschreibt Verhaltensmerkmale wie Ruhelosigkeit, ziellose Aktivität und die Unfähigkeit sich zu konzentrieren.

Wie in der vorherigen Phase herrschen auch in dieser Phase oft Gefühlsschwankungen vor. Als charakteristisch für diese Phase sieht dagegen Kübler-Ross (1971) das Verhandeln an. Betroffene versuchen so das Unvermeidliche, nämlich das Anerkennen der Irreversibilität des Todes, hinauszuzögern (vgl. Stutz 2008). Nach den Worten von Kübler-Ross wird um einen Aufschub „gefeilscht" (Kübler-Ross 1971, 78). Sie fügt hier aufgrund der hohen emotionalen Belastung auch im Gegensatz zu vielen anderen Autoren eine weitere Phase ein, nämlich die Phase der Depression. Es kommt hier bei Betroffenen häufig zu Hoffnungslosigkeit und einem Gefühl von Hilflosigkeit, was einhergehen kann mit Rückzug.

Finger weist darauf hin, dass Hinterbliebene in dieser Phase anfällig sind für Krankheiten und dass sogar eine Gefahr des Nachsterbens besteht. Oftmals kommt es auch zu regressiven Verhaltensweisen (vgl. Finger 2001). Besonders bei Kindern sind dieser Rückzug und der beschriebene Rückfall in frühkindliche Entwicklungsstufen zu beobachten, die sich z.B. im Daumenlutschen, Bettnässen oder Verweigerung des Kita- bzw. des Schulbesuchs äußern können (vgl. Franz 2002).

Inhaltlich geht es außerdem oft um die gedankliche Auseinandersetzung mit dem verlorenen Menschen. So haben die Hinterbliebenen manchmal die Vorstellung, den Verstorbenen in alltäglichen Situationen gesehen zu haben, beschäftigen sich stark in Gedanken mit diesem oder begegnen ihm in Träumen. „Aufgrund der Tatsache, dass Kinder eine intensive Fantasie und Vorstellungskraft haben, kann es oft vorkommen, dass sie sich den Verstorbenen „herbei zaubern" und glauben, diesen wirklich wahrzunehmen. Sie sagen z.B.: ‚Das hat mir die Oma erzählt.', obwohl diese tot ist. Das Kind sucht nach dem Verstorbenen und stellt sich viel intensiver vor, dass seine Oma in Gedanken noch weiter lebt." (Aussage der Psychologin, S.114). Es kommt so zu einer großen Sehnsucht und auch zu dem Versuch, mit dem Toten eine Verbindung aufzunehmen (vgl. Finger 2001). Der Betroffene beginnt dadurch auch eine neue Beziehung zu dem Verstorbenen aufzubauen und die gemeinsamen Erinnerungen wieder aufzufrischen.

Zusammenfassend besteht die Aufgabe der dritten Phase darin, dass der Hinterbliebene lernt, den Verlust zu akzeptieren und mit der unabänderlichen Tatsache zu leben.

4. Phase der Anpassung, des neuen Selbst- und Weltbezugs

In der letzten Phase eines Trauerprozesses, der Phase der Anpassung, des neuen Selbst- und Weltbezugs und der Zustimmung kommt es zu einer Neuorientierung der Welt des Betroffenen. Die Realität des Todes kann nun final anerkannt und diese als unabänderlich begriffen werden. Nach der Zeit des Rückzugs müssen Hinterbliebene nun den „[…] schwersten und entscheidenden Schritt tun." (Finger 2001, 26). Sie müssen die Trennung von der geliebten Person akzeptieren und ihre Welt ohne diese Person ordnen. Dazu gehört auch die Wiederaufnahme des gesellschaftlichen Lebens und somit ebenfalls die Aufnahme neuer Beziehungen (vgl. Bowlby 2006).

Kinder verspüren ebenfalls nach dieser langen Zeit des Trauerns das Bedürfnis ins normale Leben zurückzukehren und neue Bindungen einzugehen (vgl. Franz 2002). Nach Kast (1999) ist es jedoch immer möglich, dass Betroffene in die Trauer zurückfallen und den Trauerprozess erneut durchleben, jedoch nicht in gleicher Intensität.

5.2 Aufgabenmodelle

Aufgabenmodelle implizieren in Gegensatz zu Phasenmodellen eine gewisse Aktivität des Betroffenen und entsprechen somit eher dem von Freud geprägten Begriff der Trauerarbeit, also der aktiven Auseinandersetzung und Verarbeitung der Trauer (vgl. Stutz 2008).

In der thanatologischen Fachliteratur wird häufiger von Phasenmodellen Gebrauch gemacht, trotzdem gibt es einige bekannte Verfasser und dazugehörige Aufgabenmodelle.

In die zwei bekanntesten soll nun lediglich ein kurzer Einblick gewährt werden, da die Aufgaben inhaltlich stark den zuvor beschriebenen Phasen ähneln.

Das Aufgabenmodell von Yorick Spiegel

Eines der populär gewordenen Aufgabenmodelle stammt von dem Professor für systematische Theologie Yorick Spiegel, welcher ebenfalls ein zuvor beschriebenes Phasenmodell erstellte. Er selbst betitelte sein in den 70er Jahren entwickeltes Konzept „Arbeit des Trauernden" (1973), welches acht Traueraufgaben beinhaltet.

Die erste Aufgabe ist nach Spiegel die Auslösung der Trauer. Trauernde sollen sich hier ihrer Trauer und ihrem Schmerz hingeben. Die zweite Aufgabe nennt Spiegel Strukturierung, wobei es darum geht, die Gefühle zu strukturieren und zu ordnen. Die dritte Aufgabe, die Anerkennung der Realität des Todes, ist bestimmt durch ein Schwanken zwischen Leugnen und Anerkennung des Verlusts.

Die vierte Aufgabe bezeichnet der Autor als Entscheidung zum Leben. Spiegel weist hier, ebenso wie Finger in dem oben erläuterten Phasenmodell, auf die Gefahr des Nachsterbens und der „Selbstaufgabe" hin (vgl. Lammer 2006, 204). Die fünfte Aufgabe besteht in der Expression unakzeptabler Gefühle und Wünsche, also in der Bearbeitung von gegensätzlichen Emotionen gegenüber dem Verstorbenen (vgl. Lammer 006).

Die Aufgabenstellung der sechsten Aufgabe lautet Bewertung des Verlusts, wobei die Anforderung darin besteht, Prioritäten im Alltag zu setzen und „[...] Ersatz für das zu suchen, was mit dem Verstorbenen verloren ging." (Lammer 2006, 204). Die vorletzte Aufgabe besteht nach Spiegel in der Inkorporation des Verstorbenen. Der Betroffene soll seine innere und äußere Welt wieder aufbauen und den Verstorbenen mit einem realistischen Bild in diese Konstruktion integrieren. Die letzte Aufgabe bezeichnet Spiegel als neue Lebensorientierung und meint damit die Anforderung neue soziale und familiäre Bezüge und Beziehungen zu ordnen und einzugehen (vgl. Lammer 2006).

Das Aufgabenmodell von William J. Worden

Das zweite der bekanntesten Aufgabenmodelle stammt von dem amerikanischen Professor für Psychologie William J. Worden aus den 80er Jahren. Er teilt den Trauerprozess in vier Traueraufgaben.

Die erste Aufgabe besteht für den Betroffenen darin, den Verlust anzuerkennen und als Realität zu akzeptieren (vgl. Worden 2011). Bis zum Realisieren dieses Verlusts kommt es oft zu einem Suchverhalten des Hinterbliebenen und zu einem Leugnen des Verlustes. Die zweite Traueraufgabe besteht nach Worden darin, den Schmerz zu verarbeiten. Während der zweiten Aufgabe kommt es oft zu einer Empfindungslosigkeit der Betroffenen (vgl. Worden 2011). Diese blenden

Gedanken an den Verstorbenen oftmals aus oder idealisieren diesen. Um sich nicht mit ihren Gefühlen auseinandersetzen zu müssen, zeigt sich häufig auch eine Rastlosigkeit und Überaktivität bei den Betroffenen.
Die dritte Traueraufgabe ist dadurch gekennzeichnet, dass sich Hinterbliebene an eine Welt ohne die verstorbene Person anpassen (vgl. Worden 2011). Er weist hier auf drei unterschiedliche Bereiche der Anpassung hin. Die externe Anpassung betrifft die Auswirkungen des Verlusts auf die Bewältigung des Alltags und die interne Anpassung betrifft die Auswirkung des Verlusts auf das Gefühl für das eigene Selbst (vgl. Worden 2011). Die spirituelle Anpassung bezieht sich auf die Auswirkungen des Verlusts auf die eigenen Wertvorstellungen, Überzeugungen und Annahmen über die Welt (vgl. Worden 2011).
Die letzte Traueraufgabe besteht darin, eine dauerhafte Verbindung zu der verstorbenen Person „[…] inmitten des Aufbruchs in ein neues Leben […]" (Worden 2011, 56) zu finden. Hinterbliebene sollen hier nach Möglichkeiten suchen, die Beziehung aufrecht zu erhalten und die Bindung fortbestehen zu lassen.

5.3 Zirkuläre Trauermodelle/ Prozessmodelle

Sogenannte zirkuläre Trauermodelle oder Prozessmodelle sind ab den 80er Jahren nach neueren Forschungen und einem neuen, umfassenderen Verständnis des Trauerprozesses entstanden. Diese sehen Trauer nicht als linearen Prozess, sondern als zirkuläres Phänomen.
Obwohl sich in ihnen ein umfassenderer Blick auf dieses Phänomen erkennen lässt, werden sie aufgrund der gängigen, klassischen Erklärungsmodelle in der Fachliteratur häufig vernachlässigt. Kurz angeführt werden sollen an dieser Stelle zwei der bekanntesten Vertreter und deren Modelle. Zur Veranschaulichung können die im Anhang aufgeführten Schaubilder (vgl. S. 95) herangezogen werden.

Das Spiralmodell von Michael Schibilsky

Das erste in den 80er Jahren entwickelte Modell stammt von dem Theologieprofessor Michael Schibilsky. Es wird als „Spiralweg der Trauer" (Lammer 2006, 206) bezeichnet.
Schibilsky greift dabei auf das „Kreuz der Wirklichkeit" zurück, welches von dem Sozialphilosophen E. Rosenstock-Huessy entwickelt wurde (vgl. Lammer 2006). Dabei handelt es sich um ein Koordinatensystem, welches Schibilsky nun auf trauernde Menschen anwendet (vgl. Lammer 2006). In diesem lassen sich Grundstile des trauernden Menschen finden. Diese sind aufgeteilt in den schizoiden Trauerstil A, den zwanghaften Trauerstil B, den depressiven Trauerstil C und den hysterischen Trauerstil D. Diese kreuzen sich auf der Zeitachse mit der Vergangenheit und der Zukunft und auf der Raumachse mit „innen", der individuellen Realität und „außen", der sozialen Realität. Entsprechend ihrer Persönlichkeit und ihres Trauerstils durchlaufen Trauernde ihren persönlichen Trauerweg und umkreisen „[…] den Verlust in vier Dimensionen und öffnen sich dabei mehr und mehr nach außen." (Stutz 2008, 26). Dieses Modell ist sehr komplex und es detailliert zu beschreiben, würde an dieser Stelle über einen kurzen Einblick hinausgehen.

Das zirkuläre Modell von Joachim Wittkowski

Der deutsche Psychologe und Professor Joachim Wittkowski entwarf in den 2000er Jahren ein „dreiphasiges zirkuläres Modell des Trauerns“ (vgl. Wittkowski 2003. In: Stutz 2008), das mit einer ersten Phase des Schocks und des Nicht-Wahrhaben-Wollens beginnt. In der zweiten Phase nimmt das Modell zirkulären Charakter an (vgl. Stutz 2008). Hier ist es möglich, dass Gefühle wie Wut, Angst und Schuld, Hilflosigkeit existieren, ebenso wie die Suche nach Sinn, dem Herbeisehnen des Verstorbenen und körperlichen Symptomen oder Verhaltensstörungen. All diese Merkmale können nacheinander, aber auch nebeneinander auftreten und sich ständig wiederholen, was den zirkulären Charakter erklärt (vgl. Stutz 2008). Die abschließende Phase wird als Phase der Reorganisation bezeichnet.

5.4 Kritische Würdigung der Modelle

Jedes Modell hat seinem wissenschaftlichen Hintergrund nach eine besondere Ausrichtung und Vor-, sowie auch Nachteile aufzuweisen.

In der thanatologischen Literatur sind Phasenmodelle die am häufigsten beschriebenen und am meisten verwendeten Modelle zur Einteilung von Trauerprozessen und Gefühlsreaktionen.

Jedoch lassen sich einige negative Aspekte an diesen Modellen finden, die auch in der Fachliteratur immer wieder auf Kritik stoßen.

Der Hauptkritikpunkt besteht darin, dass die Vorstellung eines Trauerprozesses in Phasen einen linearen Charakter aufweist. Die Schwachstelle aller Phasenmodelle ist somit, dass die beschriebenen, klar voneinander getrennten Zustände in der Realität selten so vorkommen und dadurch stark idealisierend wirken (vgl. Paul 2001). Der Ansatz gestaltet sich demnach so schwierig, da Trauernde die differenzierten Phasen nicht unbedingt in einer Reihenfolge durchlaufen (vgl. Worden 2011). Daraus kann eine Erwartungshaltung an das Trauerverhalten des Betroffenen resultieren. Außerdem bergen lineare Modelle immer die Gefahr eine Norm zu setzen, „[…] die abweichendes Verhalten als unnormal abstempeln.“ (Paul 2001, 18). Die hierarchische Anordnung suggeriert, dass im Trauerprozess verschiedene Stufen durchlaufen und abgeschlossen werden müssen und deren Auftreten festgelegt sei. So kann das Trauerverhalten von Menschen als pathologisch kategorisiert werden, die innerhalb von Phasen „springen“ oder bestimmte Verhaltensweisen gar nicht erst zeigen. Jedoch ist jeder trauernde Mensch in seinem Trauerprozess und seiner Verarbeitungsweise so individuell und einzigartig wie seine Trauer auch. Somit beinhalten Phasenmodelle immer die Gefahr der Strukturierung und Normierung (vgl. Stutz 2008).

Lammer (2006) weist darauf hin, dass es sich ebenfalls als problematisch erweist, die erste Phase als „Schockphase“ zu bezeichnen. Dies suggeriert, dass „[…] Begleitung oder Intervention in der Frühphase des Trauerprozesses […]“ (Lammer 2006, 201) unnötig seien, da Betroffene aufgrund des Schocks nicht aufnahmefähig seien. Aus diesem Grund setze Trauerbegleitung meist viel zu spät ein.

Als ebenso kompliziert befindet Lammer (2006) die Bezeichnung „kontrollierte Phase“. Es scheint, als ob eine kontrollierte Reaktion natürlich sei, Lammer sieht jedoch eher die Forderung nach einer sozial geforderten Kontrolle, die dem Trauernden in seinen Gefühlen hemmen kann (vgl. Lammer 2006). Die Phaseneinteilung kann außerdem dazu führen, dass Begleiter „diagnostizie-

ren“ wollen, in welcher Phase der Betroffene sich befindet, um diesen schnellstmöglich beim Erreichen der nächsten Phase zu helfen. Dies weist erneut auf die Erwartungshaltung gegenüber Trauernden hin. Weiterhin gestaltet sich der Ansatz des Phasenmodells schwierig, da keinerlei wissenschaftliche Existenz von Trauerphasen nachzuweisen ist (vgl. Paul 2001).
Hervorzuheben ist jedoch auch, dass die Vielzahl und die Popularität von Phasenmodellen aufzeigen, dass es eine große Variabilität an Trauerreaktionen gibt und somit solche, die zuvor als „abweichende“ Reaktionen angesehen wurden, als normal und vorübergehend anerkannt wurden (vgl. Lammer 2007). Außerdem heben die erwähnten Modelle ebenfalls den Prozesscharakter der Trauer hervor und bieten Betroffenen und Begleitern Hoffnung auf Besserung und Orientierung. Zusammenfassend dürfen Phasen nur als Annäherung an den individuellen Trauerprozess verstanden werden und können so eine globale Orientierung bieten.
Aufgabenmodelle werden heutzutage vermehrt als die bessere Alternative zu Phasenmodellen gesehen, so zeigen unter anderem Lammer (2006), Worden (2011) und Franz (2002) die Vorteile dieser auf. Jedoch wird sich heutzutage stets an Phasenmodellen orientiert und Fachleute arbeiten nach wie vor nach diesem Schema.
Aufgabenmodelle dagegen zeigen Betroffenen und Begleitern Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten auf, können jedoch auf der anderen Seite aufgrund des Aufforderungscharakters Druck ausüben. Ebenso wie Phasenmodelle sind auch Aufgabenmodelle vereinfacht dargestellt und werden der Komplexität des Phänomens Trauer und der menschlichen Persönlichkeit in keiner Weise gerecht. Jedoch geben Aufgabenmodelle Struktur und Orientierung, ohne das Trauerverhalten jedes Einzelnen zu stark zu normieren oder strukturieren (vgl. Lammer 2007). Phasenmodelle implizieren eine gewisse Passivität der Betroffenen, wogegen Aufgabenmodelle eine aktive Bewältigungsleistung des Trauernden fordern (vgl. Lammer 2006). Des Weiteren lassen sich aus den Traueraufgaben die Aufgaben der Trauerbegleiter ableiten (vgl. Lammer 2007). So lässt sich z.B. aus der ersten Traueraufgabe „Die Realität des Verlustes anerkennen“ aus dem von Worden (2003) erstellten Modell die Aufgabe an die Trauerbegleitung „Die Realität des Verlustes verdeutlichen“ formulieren, usw.
Die neusten Erkenntnisse im Bereich der Trauerforschung haben die sogenannten zirkulären oder Prozessmodelle hervorgebracht. Im Gegensatz zu Phasen- oder Aufgabenmodellen integrieren diese am ehesten systemische Bezüge und das Umfeld des Trauernden. Zirkuläre oder Prozessmodelle verdeutlichen das Hin- und Herspringen zwischen verschiedenen Gefühlen, Verhaltensweisen, Reaktionen, etc. innerhalb eines Trauerprozesses. Sie lassen Raum für Rückfälle, Wiederholungen und zeigen, dass trotzdem gleichzeitig eine Weiterentwicklung möglich ist (vgl. Lammer 2007).
Abschließend bleibt darauf hinzuweisen, dass meiner Meinung nach jedes dieser vorgestellten Modelle auf seine Weise Stärken und Schwächen aufweist. Allgemein kann ich persönlich nicht sagen, welche Art von Modell ich bevorzugen würde, ich sehe in der Synthese der unterschiedlichen Modelle eine gute Möglichkeit, alle Betrachtungsweisen zu integrieren. Trauermodelle erweisen sich hilfreich als globale Orientierung und eine Art Verstehenszugang. Außerdem ist es der Ertrag der unterschiedlichen Modelle, dass sie grundlegend für das Thema Trauer sensibili-

sieren und verdeutlichen, dass Trauer einen Prozesscharakter hat. Begleitern können sie zur Hypothesenbildung dienen und zum Ableiten der eigenen Aufgaben in der Trauerbegleitung (vgl. Stutz 2008).
Es darf jedoch niemals vergessen werden, dass jeder trauernde Mensch, egal ob Kind oder Erwachsener, seine eigene einzigartige Verarbeitungsweise hat, sich an Verluste anzupassen und dass Modelle, egal welcher Art, immer versuchen Individualität zu schematisieren und somit niemals dem komplexen Phänomen Trauer gerecht werden können.

5.5 Komplizierte Trauer

Die oben aufgeführten Modelle haben das Bestreben, „normales" Trauerverhalten darzustellen. Jedoch gibt es in der Fachliteratur auch neuerdings häufig den Ansatz pathologische oder klinisch relevante Formen der Trauer zu klassifizieren: „Der Gedanke, die extreme Trauerreaktion selbst als pathologische Entwicklung zu sehen und von der einfachen Trauer zu trennen, ist relativ neu." (Znoj 2004, 11). In der Fachliteratur hat sich in der letzten Zeit der Begriff „komplizierte" oder „prolongierte" Trauer für abweichendes, verzögertes Trauerverhalten etabliert. Dieser Ansatz soll hier kurz skizziert werden, da es für die Begleitung von trauernden Menschen äußerst wichtig zu wissen ist, dass es auch verzögertes, erschwertes und langfristig kompliziertes Trauerverhalten gibt und es gilt, dies letztendlich auch rechtzeitig zu erkennen.
Das Phänomen der „komplizierten Trauer" entwickelt sich nur in ca. 5-15 % aller Trauerfälle (vgl. Rosner/ Wagner 2011. In: Seidler/ Freyberger/ Maercker 2011). Bislang ist die Diagnose „komplizierte Trauer" jedoch weder ins DSM-IV noch in die ICD-10 integriert worden, dies soll jedoch bei der nächsten Version geschehen. Die diagnostischen Kriterien wurden anhand von Forschungsergebnissen von Horowitz und Pringerson erstellt (vgl. Rosner/ Wagner 2011. In: Seidler/ Freyberger/ Maercker 2011). Als Zeitkriterium für die Diagnose wird genannt, dass der Verlust einer nahen Bezugsperson mindestens 14 Monate zurück liegen muss und die Symptome für mehr als zwei Monate andauern müssen.
Im Vergleich zu „normalen" Trauerreaktionen kommt es im Verlauf nicht zu einer allmählichen Anpassung an die neue Realität, sondern es herrschen kontinuierlich starke und impulsive Gefühle wie Wut, Schuldgefühle und Angst (vgl. Znoj 2004). Beim Trauernden ist keine Abnahme der Trauerintensität zu beobachten und die Adaption der Wirklichkeit gelingt diesem nicht (vgl. Znoj 2004).
Die „normale" Trauerreaktion ist in ihrer Symptomatik durch Rückzug und häufiges Weinen charakterisiert. Bei einem komplizierten Verlauf können sich jedoch „selbstschädigendes Verhalten, Panikattacken, depressive Reaktionen, exzessive Reizbarkeit, anhaltende und häufige Intrusionen, Gefühl von innerer Leere und allgemeiner Sinnlosigkeit" zeigen (Znoj 2004, 12).
Auf die Gesundheit hat die „normale" Trauerreaktion keine Auswirkungen, wohingegen die komplizierte Trauer einhergehen kann mit Schlaf- und Essstörungen und einer erhöhten Anfälligkeit für Infektionskrankheiten (vgl. Znoj 2004).
Die sozialen Folgen können sich äußern in einer Vernachlässigung des sozialen Netzes und einer Einbuße im Bereich des alltäglichen Funktionierens, was bis zur Vereinsamung führen kann. Bei

der „normalen“ Trauerreaktion kommt es zwar auch zu einem Rückzug, dieser ist jedoch nur von kurzer Dauer und hat auf lange Sicht keine negativen Folgen (vgl. Znoj 2004).
Wie bereits im vorausgegangenen Punkt beschrieben, stellt es sich als äußerst schwierig und fragwürdig dar, Trauerverhalten klassifizieren und schematisieren zu wollen. Jedoch tut auch das Phänomen der „komplizierten Trauer“ dieses. Die Grenzen dessen, was unter „normal“ und was unter „abweichend“ verstanden wird, sind nicht klar zu ziehen, denn Verhaltensweisen weisen immer eine hohe Bedingung von kulturellen, sozialen, religiösen, etc. Konventionen und Wertvorstellungen auf. Im Bereich der Trauerdefinition gibt es „[…] keine konsensfähige Definition dessen […] was unter „normaler“ Trauer verstanden werden kann.“ (Lammer 2007, 36), unter anderem aufgrund der hohen Variabilität und Diversität des Trauerverhaltens. Es ist daher nicht angebracht sehr intensives Trauern als pathologisch zu diagnostizieren, denn aufgrund des aktuellen Forschungsstands weiß man, dass unterdrückte Trauer das Risiko für andere Erkrankungen erhöht. Lammer (2007) schlägt aufgrund der vorgebrachten Gründe vor, statt von „komplizierter“ Trauer von „erschwerter“ Trauer zu sprechen.

6. Kinder begegnen Tod und Trauer

Lange Zeit herrschte in der Gesellschaft die Vorstellung, dass Kinder nicht in der Lage seien, den Tod zu begreifen und ebenso keine Trauer zu empfinden. Kinder wurden in der Vergangenheit als noch nicht ausgereifte Individuen angesehen, die viele Defizite in zahlreichen Lebensbereichen aufweisen (vgl. Stutz 2008). Seit der Zeit, in der solche Vorstellungen den Umgang mit Kindern bestimmten, „[…] wird mehr und mehr nach Spezifika kindlicher Existenz gefragt und festgestellt, daß Kinder zwar vieles anders wahrnehmen als Erwachsene, daß sie dies aber durchaus intensiv und umfassend tun.“ (Plieth 2001, 103). Die mit dieser Distanzierung einhergehenden „Entdeckung der Kindheit“ (Ariés 1975, 92) führte dazu, dass das Kind vermehrt ins Interesse wissenschaftlicher Untersuchungen rückte und nach diesem geschichtlichen Paradigmenwandel auch stetig das Interesse an dem kindlichen Erleben des Todes und der kindlichen Trauerreaktion, die nun vermehrt reflektiert und erklärt wurde und fortbestehend wird, wuchs (vgl. Straub/ Kempf/ Werbik 2005).
Sollen Kinder und Jugendliche kompetent, einfühlsam und kindgerecht begleitet werden, ist ein fundiertes Wissen um alterstypische Gesetzmäßigkeiten, Reaktionen, Vorstellungen und Gedankenkonstrukte in dem Bereich Sterben, Tod und Trauer unabdingbar. In diese grundlegenden Bereiche wird im Folgenden Einblick gewährt.

6.1 Kindliche Todeskonzepte in den verschiedenen Altersstufen

Im Folgenden werden die kindlichen Todeskonzepte in den verschiedenen Altersstufen erläutert. Zu Anfang werden zu einem tiefergehenden, umfassenderen Verständnis die verschiedenen Bedingungsfaktoren für die Entwicklung des individuellen Todeskonzeptes aufgezeigt. Es folgen daraufhin die einzelnen dominanten Dimensionen, die eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des kindlichen Todesverständnisses spielen, um im Anschluss daran die Todeskonzepte in den

verschiedenen Altersstufen aufzuzeigen. Den Abschluss wird die Frage bilden, ob Kinder eigentlich Angst vor dem Tod haben.
Dass kindliche Ansichten über den Tod und die daraus resultierenden kindlichen Todeskonzepte aufgrund unterschiedlichster Prägung, Beeinflussung und nicht zuletzt einzigartiger Entwicklung sehr voneinander differieren können, lässt sich mit den Ergebnissen der Studie von John Melear (1973) belegen (vgl. Franz 2002). Dieser befragte amerikanische Kinder im Alter zwischen drei und zwölf Jahren nach ihren persönlichen Todesvorstellungen. John Melear teilte die Ergebnisse in vier Kategorien ein, wobei die vierte Kategorie beinhaltete, dass Kinder die Endgültigkeit des Todes und das Aufhören aller Körperfunktionen verstehen. Diese Ansicht vertraten einundzwanzig Kinder, von denen drei Kinder zwischen vier und sechs waren und achtzehn Kinder älter.
Daher sind die im Folgenden vorgestellten „alterstypischen" Todeskonzepte und Trauerverhaltensweisen nur als Orientierungshilfe zu verstehen und dürfen nicht als allgemein gültiges Regelprinzip verstanden werden, denn: „Die Vorstellungen vom Tod beim Kind sind so unterschiedlich wie Kinder selbst." (Plieth 2001, 38).

6.1.1 Bedingungsfaktoren für die Entwicklung des Todeskonzeptes

So einzigartig und dementsprechend unterschiedlich Kinder in ihrer Persönlichkeit sind, so unterscheiden sich auch ihre Vorstellungen vom Tod. Die kindlichen Todeskonstrukte hängen auf der einen Seite stark von ihrem Entwicklungsalter ab, auf der anderen Seite werden sie bedingt von weiteren äußeren Faktoren. Bei der Entstehung des individuellen Todeskonzeptes spielen drei Faktoren eine wesentliche Rolle.
Nach Specht-Tomann und Tropper (2011) sind dies:

1. Kultur
2. Religion
3. soziales Umfeld

Der Einfluss der vorherrschenden Kultur, der religiöse Einfluss mit denen dazugehörigen speziellen Vorstellungen von Leben und Tod und der Einfluss der nächsten sozialen Umwelt, wirken auf das Kind ein und wirken bei der Konstruktion des persönlichen Todeskonzeptes zusammen. Der individuelle Bedeutungsgrad ist dabei variabel, jedoch wirken all diese Bedingungsfaktoren zirkulär auf das Kind ein (vgl. Stutz 2008).
Abschließend sei noch auf eine weitere bedeutende Einflussgröße hingewiesen, die das Verständnis des Todes wesentlich beeinflusst. Die Annahme, dass Krankheitserfahrungen und die Konfrontation mit dem Tod zu entsprechenden Konzeptveränderungen führen, wird durch eine Reihe von Studien gestützt und belegt, als Beispiel wäre hier die Studie von Clunies-Ross und Lansdown (1988) anzuführen (vgl. Lohaus/ Ball 2006). In dieser Studie wurden Krankheits- und Todeskonzepte von an Leukämie erkrankten und gesunden Kindern zwischen vier und elf Jahren erhoben und verglichen. Dabei zeigte sich, dass vor allem bei jüngeren erkrankten Kindern im Vergleich zu gleichaltrigen, gesunden Kindern durch die direkte Konfrontation mit dem Thema

Krankheit und Sterben ein Wissensvorsprung in Bezug auf das Todesverständnis und dementsprechend ein erweitertes Todeskonzept besteht (vgl. Lohaus/ Ball 2006).
Zusammenfassend belegen diese Erkenntnisse, dass es wesentliche Bedingungsfaktoren gibt, die an dem Aufbau des Todesverständnisses und somit an dem individuellen Todeskonzept beteiligt und maßgeblich dafür verantwortlich sind.

6.1.2 Dominante Dimensionen bei der Entwicklung des Todeskonzeptes

Wie Kinder und Jugendliche Tod und Trauer erleben und verstehen können, ist stark von ihrem Alter, d.h. auch von ihrem Entwicklungsstand und ihren kognitiven Fähigkeiten abhängig (vgl. Stutz 2008). Nach Specht - Tomann und Tropper (2011) ist die Grundlage dafür, dass überhaupt ein individuelles Todesverständnis entstehen kann, die „normale" geistige und seelische Entwicklung des Kindes. Des Weiteren ist bei den alterstypischen Todeskonzepten zu beachten, dass Entwicklungsalter und chronologisches Alter nicht als das Gleiche verstanden werden und somit eine Einteilung für evtl. beeinträchtigte Kinder erfolgen kann.
Im Folgenden soll nun auf die dominanten Dimensionen bei der Entwicklung eines Verständnisses für den Tod und das Sterben eingegangen werden. Diese korrelieren stark mit denen im folgenden Kapitel beschriebenen Todeskonzepten in den verschiedenen Altersstufen und den entwicklungspsychologischen Grundlagen und sollen aus diesem Grund an dieser Stelle nur kurz einleitend aufgezeigt werden.
Nach den Untersuchungen und den daraus resultierenden Forschungsergebnissen von Speece und Brent (1984, 1996) handelt es sich besonders um vier Entwicklungsaspekte, die bei der Entwicklung des Todesverständnisses maßgeblich beteiligt sind (vgl. Lohaus/ Ball 2006).
Es handelt sich namentlich um die Entwicklung des Verständnisses der:

1. Irreversibilität des Todes
2. Nonfunktionalität des Todes
3. Universalität des Todes
4. Kausalität des Todes

Kann ein Kind die Irreversibilität des Todes kognitiv noch nicht erfassen, wird der Tod als vorübergehender Zustand verstanden. Dieser Zustand wird als reversibel angesehen, der jederzeit umkehrbar und rückgängig zu machen ist. Die kindliche Auffassung setzt Tod z.B. mit Schlaf oder einer Reise gleich, die eine Wiederkehr beinhalten (vgl. Lohaus/ Ball 2006). Kindern in einer bestimmten Entwicklungsstufe ist es nicht möglich, die Nonfunktionalität des Todes zu begreifen. Sie sind kognitiv nicht in der Lage, das Aufhören der Lebensfunktionen mit dem Eintritt des Todes in Verbindung zu setzen und sehen Leben und Tod nicht als zwei sich „einander ausschließende Zustände" (Lohaus/ Ball 2006, 96) an.
Das Konzept der Universalität des Todes besagt, dass „alle lebenden Wesen sterben" (Wittkowski 2003, 89). Bevor Kinder dieses kognitive Konzept erwerben, nehmen sie z.B. an, dass es Möglichkeiten gibt, dem Tod zu entkommen oder dass bestimmte Menschen nicht sterben müssen (vgl. Lohaus/ Ball 2006).

Zum Verständnis der Kausalität des Todes lassen sich bei Kindern häufig unrealistische Vorstellungen finden (vgl. Lohaus/ Ball 2006). Dieses Konzept befasst sich mit der Verursachung des Todes. Zwar können Kinder im Sinne einer Ursachen-Wirkungs-Kette den Zusammenhang zwischen der Todesursache (z.B. Mord oder Krankheit) und dem Eintritt des Todes nachvollziehen, jedoch ist es ihnen oft nicht möglich, den Prozesscharakter zu verstehen (vgl. Lohaus/ Ball 2006). Oftmals können sie Tod nicht als etwas verstehen, dessen Eintritt biologischer Ursache ist, sondern sie denken beispielsweise, sie selber wären für diesen verantwortlich. Auf das hier bedeutsame „magische Denken" und weitere entwicklungspsychologische Grundlagen wird im Laufe des Kapitels genauer eingegangen.
Diese vier kognitiven Konzepte werden von Kindern im Laufe ihrer Entwicklung erworben und integriert, sodass Kinder kontinuierlich ein realistisches Verständnis des Todes entwickeln. Im nächsten Unterpunkt soll nun genauer auf diese Todeskonzepte in den verschiedenen Altersstufen und deren entwicklungspsychologischen Grundlagen eingegangen werden. Einleitend ist darauf hinzuweisen, dass die kognitiven Möglichkeiten eines Kindes das Todesverständnis bestimmen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011).

6.1.3 Todeskonzepte im Kleinkindalter unter drei Jahren

Kinder im Kleinkindalter sind in ihrem Denken und Verhalten stark von ihren engsten Bezugspersonen, vorrangig der Mutter bzw. beiden Elternteilen, abhängig und für sie erfolgt die Kommunikation vorwiegend auf der non- bzw. präverbalen Ebene (vgl. Mack 2010). Daher reagieren schon Säuglinge auf die emotionale Betroffenheit ihrer Eltern (vgl. Schweizer/ Niedermann 2000).
Durch die sehr enge Bindung zu den nächsten Bezugspersonen ist es Kleinkindern möglich, atmosphärische Veränderungen wie Traurigkeit, Anspannung oder Wut wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Das Unbehagen der Kinder und das Gefühl, dass „etwas nicht stimmt" sind oftmals Auslöser für psychosomatische Beschwerden oder andere Verhaltensweisen, wie Weinen oder apathisches Verhalten, die der kindlichen Trauer Ausdruck verleihen.
Demnach ist es ein Irrtum, dass je kleiner Kinder sind, desto weniger würden sie mitbekommen, da Kleinkinder die emotionale Verfassung ihrer Nächsten und das herrschende emotionale Klima erspüren und aktiv darauf reagieren (vgl. Franz 2002). Lassen sich Kinder in ihren ersten Lebensmonaten noch stark von den Gefühlen anderer anstecken und sind teilweise von diesen abhängig, lassen sich bereits bei älteren Kleinindern erste Formen des Tröstens finden: „Ein Zweijähriges jedoch versucht bereits den Schmerz eines anderen zu lindern, reicht einem weinenden Kind beispielsweise den Schnuller, ein Taschentuch oder etwas zum Essen." (Franz 2002, 62).
Natürlich können Säuglinge und auch Kleinkinder den Tod kognitiv noch nicht erfassen. Zwischen Trennung und Tod zu unterschieden, ist für sie nicht möglich. Da Kleinkinder existenziell von ihren Bezugspersonen abhängig sind, werden sogar kurze Trennungen von ihnen als bedrohlich empfunden, da das Konzept der Objektpermanenz noch nicht erworben ist.
Dieser von Piaget geprägte Begriff meint, dass Kinder die Gewissheit haben, dass Dinge weiter existieren, auch wenn sie für sie momentan nicht wahrnehmbar sind (vgl. Oerter/ Montada 2008). Das fehlende Zeitverständnis und -empfinden führt dazu, dass selbst kurze Trennungen

als „kleiner Tod“ erlebt werden können (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Der Verlust kann beim Säugling, wenn er auch nur sehr kurz ist, existenzielle Ängste auslösen, sodass das Kind beim Verlassen werden Todesangst erleben kann. Die Untersuchungen von John Bowlby (2006) und René A. Spitz (1986) belegen, dass Kleinkinder besonders bei einem Bindungsverlust der Mutter, diesen aktiv betrauern mit Weinerlichkeit, Apathie, Unruhe und Reizbarkeit. Es zeigt sich bei Kindern in diesem Alter ebenfalls eine Art Protesthaltung, die einhergehen kann mit Nahrungsverweigerung oder Schreien (vgl. Franz 2002). Die Studien haben, natürlich unter extremen Umständen, bewiesen, dass der Verlust der Mutterfigur und eine emotionale Verkümmerung zu Hospitalismussymptomen führen können, die im Extremfall den Tod nach sich ziehen können. Durch derart traumatische Erfahrungen können sich zu den bestehenden natürlichen Urängsten starke Trennungs- und Verlustängste gesellen, die oftmals nachhaltig die Gefühlswelt der Person prägen und lebenslang bestehen können (vgl. Franz 2002).
Entwickelt das Kind jedoch dank einer liebevollen, schützenden und fördernden Umgebung ein grundlegendes Vertrauen in die Umwelt, Erikson betitelt dies mit dem Wort „Urvertrauen“ (Erikson 2003, 62), ist der Grundstein für eine positive Einstellung zu sich selbst und der umgebenden Welt gelegt.
Zusammenfassend ist es Kleinkindern bis drei Jahren nicht möglich den Tod kognitiv nachzuvollziehen. Demnach können die Irreversibiliät, Nonfunktionalität, Universalität und Kausalität nicht erfasst werden. Kleinkinder können den Tod einer nahen Bezugsperson als Abwesenheit von etwas Liebgewonnenem wahrnehmen. Typische Reaktionen auf den Verlust sind Verhaltensweisen, die Unbehagen ausdrücken, wie Änderungen im Ess- und Schlafverhalten oder scheinbar grundloses Weinen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Dies geht oftmals auch einher mit aktiven Such- und Protestbewegungen oder affektiven Symptomen wie Wut, Angst, Zorn und Frust.

6.1.4 Todeskonzepte im Vorschulalter von drei bis sechs Jahren

Im präoperationalen Stadium neigen Kinder dazu, sich selber als Mittelpunkt der Welt anzusehen, was kennzeichnend für den kindlichen Egozentrismus ist. Des Weiteren ist mit Egozentrismus die Unfähigkeit gemeint, Dinge aus einem anderen Blickwinkel als seinem eigenen betrachten zu können (vgl. Piaget 2003). Gegenstände, Personen und Tiere werden von Kindern dieses Alters gefühlsmäßig besetzt und als „gut“ oder „böse“ klassifiziert. So werden mit bestimmten Dingen, Menschen o.ä. Assoziationen verknüpft, was als physiognomischer Charakter der Umwelt bezeichnet wird (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011).
Vorschulkindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren ist es noch nicht möglich, die Endgültigkeit des Todes kognitiv zu erfassen. Kinder in diesem Alter setzen Tod mit Abwesenheit gleich und können die Irreversibilität dieses Zustands nicht begreifen, da der Zeitbegriff noch nicht ausreichend ausgeprägt ist, sodass der Tod als vorübergehender Zustand angesehen wird, der jederzeit reversibel ist: „Tot-Sein bedeutet auch einfach „Weg-Sein“! Und wer weggegangen ist, kann auch wiederkommen.“ (Specht - Tomann/ Tropper 2011, 71).
Da Vorschulkinder noch kein umfassendes Verständnis des Phänomens Tod haben, benutzen sie diesen Begriff ungezwungen. Sie zeigen großes Interesse an allen Vorgängen, die mit dem Tod zu

tun haben und fragen ohne Scham und Scheu nach. Sie setzten sich mehr mit dem Thema Tod und Sterben auseinander, was sich z.B. in vielen Spielideen oder Aktivitäten der Kinder zeigt: „In Spielen versucht das größer werdende Kind, sich die Dinge des Lebens „begreifbar" zu machen." (Specht-Tomann/ Tropper 2011, 72).

Das Wort „begreifen" stammt von den Wort „greifen" und bedeutet im wahrsten Sinne des Wortes, dass das Kind aktiv wird, hier in Form von Spielen, die um das Thema Tod und Sterben kreisen, um die Sachverhalte nachvollziehen zu können. Hier zeigt sich oftmals ein starkes Interesse für Spiele, in denen Kinder selber töten, was Erwachsene oftmals zurückschrecken lässt, für diese Entwicklungsphase jedoch „normal" ist. Kennzeichnend für diese Entwicklungsphase ist auch die als „Animismus" bezeichnete Tendenz, leblose Dinge für lebendig zu halten (vgl. Franz 2002). Kinder sind der Kausalüberzeugung, dass alle Gegenstände, die sich bewegen oder bewegen lassen, auch lebendig sind und ihnen werden menschliche Eigenschaften zugeordnet. Dies wird in der Entwicklungspsychologie als „anthropomorphistisches Denken", also ein Denken mit einer starken Tendenz zur Vermenschlichung bezeichnet (vgl. Specht Tomann/ Tropper 2011). Im Umkehrschluss sind alle nicht beweglichen Gegenstände nach ihrem Kausaldenken tot.

Da Vorschulkinder das Konzept der Irreversibilität des Todes noch nicht entwickelt haben, verwenden sie den Begriff „Tod"/ „tot" auch oft für Situationen, denen sie sich entziehen wollen oder um ihrer Enttäuschung und Wut Ausdruck zu verleihen: „Der böse Vater [...], ich will nichts mehr von ihm wissen! Er soll tot sein!" (Specht-Tomann/ Tropper 2011, 73).

Aufgrund des in dieser Entwicklungsphase vorherrschenden magischen Denkens, das heißt, dass Kinder überzeugt sind, durch ihre Äußerungen, Gedanken und Wünsche auf die Umwelt einwirken und diese aktiv verändern zu können, kann es dazu kommen, dass Kinder sich als Verursacher eines eingetretenen Todes sehen, nachdem sie den Todeswunsch verbal oder gedanklich formuliert haben. Diese Vorstellung belegt, dass das Konzept der Kausalität des Todes im Alter zwischen drei und sechs Jahren noch nicht hinreichend integriert werden kann. Durch das Verantwortungsgefühl können die Kinder Schuldgefühle entwickeln und die Vorstellung, jemand habe ihre „todeswünschenden" Gedanken mitbekommen. Hier ist es besonders wichtig, dass Erwachsene aufrichtig mit dem Kind über die Todesursache reden, damit sich das Kind nicht mit Selbstvorwürfen quälen muss (vgl. Franz 2002).

Wichtig bei Gesprächen zwischen Erwachsenen und Kindern über Tod und Sterben ist auch zu wissen, dass Kinder in diesem Alter alles sehr wörtlich nehmen und Umschreibungen wie „Opa ist eingeschlafen." oder „Papa ist auf eine lange Reise gegangen." Kinder verwirren und Ängste nach sich ziehen können (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Auf die konkreten Möglichkeiten der Begleitung von Eltern und Kindern wird jedoch in Kapitel sieben genauer eingegangen.

Charakteristisch für das Todeskonzept von Vorschulkindern ist ebenfalls, dass das Konzept der Universalität des Todes noch nicht verstanden werden kann. Bei Vorschulkindern herrscht der Glaube, dass es bestimmte Personengruppen gibt, die vom Tod ausgenommen sind (vgl. Lohaus/ Ball 2006). Kinder glauben, dass andere Menschen sterben, sie selber werden aber nicht in Betracht gezogen. Meist bringen Kinder Alter und Sterben miteinander in Verbindung. Das endgültige Verständnis der Universalität des Todes ist ein Prozess, an dessen Anfang steht, dass Kinder

verstehen, dass bestimmte Personengruppen sterben, worauf die Ausdehnung auf die eigene Person erfolgt und abschließend die Erkenntnis, dass alle Menschen sterben müssen (vgl. Lohaus/ Ball 2006).
Zwar kann der Tod kognitiv nicht vollständig erfasst werden, kommt es jedoch zu einem bedeutenden Verlust bzw. Todesfall, können beim Kind starke Trauergefühle auftreten: „Viele Kinder leiden unter Konzentrationsstörungen, sind apathisch und depressiv und ziehen sich von ihren Freunden zurück." (Stutz 2008, 33). Auch regressive oder expressive Verhaltensweisen sind nicht selten.
Zusammenfassend erreichen Vorschulkinder im Vergleich zu Kleinkindern das Konzept der Objektpermanenz, sodass sie die Gewissheit haben, dass ihre Bezugspersonen auch wieder kommen, wenn sie momentan nicht sichtbar sind. Die ersten vagen Todesvorstellungen entwickeln sich, wobei der Tod immer noch als vorübergehend und reversibel angesehen wird und gleichgesetzt wird mit Bewegungslosigkeit (vgl. Franz 2002). Die Universalität des Todes kann nicht begriffen werden, demnach denken Kinder, dass andere, meist alte Menschen sterben, sie selber jedoch nicht.
Typische Reaktionen sind das große Interesse und Bedürfnis den Tod zu erforschen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Kommt es zu einem bedeutenden Verlust, sind vielseitige Äußerungen der Trauer und auch regressive Entwicklungsrückschritte möglich.

6.1.5 Todeskonzepte im Schulalter von sechs bis 12 Jahren

Durch den Eintritt in die Grundschule machen Kinder bedeutsame Entwicklungsfortschritte und erweitern dementsprechend auch ihr Todeskonzept. Durch den sogenannten „naiven Realismus", der nun erworbene realistische Zugang zur Welt, können Schulkinder zwischen Realität und Phantasie unterscheiden und das egozentrische Weltbild tritt deutlich in den Hintergrund (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Der Tod kann auf Grundlage der Erweiterung des Zeitbegriffs und der Vorstellungskraft zunehmend als irreversibel und unabänderlich anerkannt werden. Durch die hinzugewonnenen Erkenntnisse wird die Bedeutung des Todes gefühlsmäßig stärker besetzt (vgl. Franz 2002).
Die Universalität kann jedoch noch nicht vollständig verstanden werden, sodass Kinder nicht an ihre eigene Endlichkeit denken, sondern sich eher Sorgen um nahe Angehörige oder Tiere machen und grundlose Verlustängste entwickeln können. Als wichtiges Kriterium, um zwischen tot und lebendig zu unterschieden, wird weiterhin die Bewegung gewählt, es erfolgt bereits eine Eingrenzung auf die Bewegung von Lebewesen, sodass Tot-Sein bedeutet: „[…] nicht mehr essen, nicht mehr atmen, keinen Herzschlag haben… erstarren." (Specht-Tomann/ Tropper 2011, 75). Diese Aussage eines Kindes belegt, dass das Konzept der Nonfunktionalität des Todes in dem Schulalter zunehmend integriert werden kann.
Wie in der vorausgegangen Altersstufe bleibt auch bei Kindern zwischen sechs und zwölf Jahren das sachliche Interesse an dem Phänomen Tod erhalten. Charakteristisch für dieses Alter ist der Wunsch der Kinder, ihre Umwelt durch ihren Verstand begreifen und Vorgänge nachvollziehen zu wollen. Das nüchterne, sachliche Interesse weitet sich jetzt auch auf die biologischen Vorgänge

des Sterbens und des Todes aus: „Die Kinder möchten jetzt wissen, wie sich der Körper des Toten verändert, was bei der Verwesung geschieht, und sie machen sich Gedanken über die Loslösung der Seele vom Körper." (Finger 2001, 47). Durch die allmähliche Verabschiedung vom kindlichen Egozentrismus interessiert sich das Kind nun zunehmend für Dinge, die außerhalb seiner Person liegen und seine Umwelt betreffen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011).
Neben dieser Faszination für die physiologischen Vorgänge des Sterbens, lässt sich bei Kindern dieser Altersstufe oft ein großes Interesse an Gruselgeschichten beobachten und eine dadurch erzielte Personifizierung des Todes. Der Tod ist sowohl faszinierend, als auch spannend und furchteinflößend und dieses Phänomen wird oftmals von Kindern mit ihren, für sie in dieser Entwicklungsphase immer wichtiger werdenden, gleichaltrigen Peers geteilt (vgl. Franz 2002).
Aus den Ergebnissen einer Langzeitstudie von Brocher (1998), in der sechshundert Kinder begleitet wurden, resultiert, dass bereits siebenjährige Kinder um die Vergänglichkeit des Körpers wissen (vgl. Schweizer/ Niedermann 2000). Damit einher geht auch das Wissen um die Irreversibilität des Todes und erste Fragen und Gedanken, die sich um philosophische Verstehenszugänge, wie die Leib-Seele-Problematik drehen, wodurch Fragen wie: „Wenn sich der Körper des Opas auflöst was geschieht dann mit dem anderen Teil vom Opa?" (Specht-Tomann/ Tropper 2011, 75) ergeben. Durch diesen bewussten Zugang können sich jedoch auch oft Ängste bei Kindern entwickeln. Durch die für diese Entwicklungsphase charakteristischen „Wenn-dann"-Schlüsse, begreifen Schulkinder auch zunehmend die Universalität des Todes, nämlich, dass alle Lebewesen eines Tages sterben müssen. Daher haben Kinder oft Angst davor, dass ihnen nahestehende Menschen sterben könnten und sie somit Sicherheit, Liebe und Zuwendung verlieren.
Durch diese, für diese Entwicklungsphase typischen „Wenn-Dann"-Schlüsse lernen Kinder selbstständig und mental Theorien zu bilden, wodurch konkrete Denkoperationen möglich werden und der „naive Realismus" von „kritischen Realismus" abgelöst werden kann (vgl. Specht-Tomann und Tropper 2011). Daher ist das Denken nicht mehr nur an das selber real Erlebte gebunden, sondern Erfahrungen können gedanklich generalisiert und Hypothesen gebildet werden. Specht-Tomann und Tropper (2011) weisen darauf hin, dass es bei Kindern in dieser Altersstufe einen großen Unterschied macht, auf der einen Seite den Tod als endgültig zu realisieren und auf der anderen Seite den Tod als unabänderlich und irreversibel zu akzeptieren.
Zusammenfassend können Kinder im Schulalter zwischen sechs und zwölf Jahren mit zunehmendem Alter die Konzepte der Nonfunktionalität, Irreversibilität und Universalität annähernd vollständig integrieren, sodass ein zunehmend realistischer Zugang möglich wird. Ein konstantes Verständnis über einen längeren Zeitraum fehlt bei jüngeren Kindern dieser Altersstufe jedoch meist noch (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Typische kindliche Reaktionen sind Ängste und Furcht vor dem Tod naher Angehöriger, ebenso wie starke Trauergefühle bei einem eingetretenen Verlust. Charakteristisch für diese Entwicklungsphase ist das vorherrschende Interesse am Nachvollziehen und Verstehen aller Vorgänge, die mit dem Thema Tod in Verbindung stehen.

6.1.6 Todeskonzepte im Jugendalter von 12 bis 18 Jahren

Im Zuge des Jugendalters und der formaloperatorischen Entwicklungsstufe beginnt die Pubertät. Durch körperliche Veränderungen verändert sich auch das Selbst- und Weltbild der Kinder und die Identitätssuche bekommt einen hohen Stellenwert in ihrem Leben: „Das zentrale Thema ist die Selbstfindung und die Entwicklung eines Wertesystems." (Specht - Tomann/ Tropper 2011, 65). Die formalen Denkoperationen entwickeln sich stetig weiter, sodass das Denken nicht mehr an die Gegenwart gebunden ist, sondern sich stärker auf die Zukunft richtet und Hypothesenbildung ermöglicht. Das Hinterfragen von Normen und Werten, eine Abgrenzung von den Eltern, das Abschiednehmen von der Kindheit, aber auch andere existenzielle Fragen, die sich mit dem Tod beschäftigen, sind kennzeichnend für diese Phase (vgl. Schweizer/ Niedermann 2000).

Mit zunehmendem Alter werden auch die bestehenden „kindlichen" Todeskonzepte überdacht, neu geordnet und mit den erworbenen Erkenntnissen aus religiösen oder philosophischen Vorstellungen verglichen (Specht - Tomann/ Tropper 2011). Die Auseinandersetzung mit existenziellen Themen wie Sterben und Trauer beinhaltet auch, dass Selbstmordphantasien und Suizid zu einem Thema werden können.

Nach Brocher (1998) lassen sich anhand der Aussagen Jugendlicher über Sterben und Tod Lebensentwürfe ablesen, wie diese Aussage eines Mädchens der achten Klasse zeigt: „ ‚Ich denke, man sollte das Beste aus seinem Leben machen. Macht es unvergesslich! Vergeudet es nicht, denn das Leben ist kostbar, kostbarer als der ganze Besitz dieser Welt. Den Satz habt ihr bestimmt schon oft gehört oder gelesen: ‚Lebe jeden Tag so, als sei es dein letzter. ' Es stimmt, denn wir wissen nicht, wann wir sterben werden.' " (Felder 2011, 47).

Die Vorstellungen vom Tod ähneln, wie diese Aussage belegt, mit steigendem Alter und wachsender kognitiver Leistung immer mehr denen Erwachsener. Die für die vorausgegangene Altersstufe charakteristischen „Wenn-Dann"-Schlüsse werden von „Weil-deshalb"-Schlüssen abgelöst, auf Grundlage der nun möglichen theoretischen und hypothetischen Denkoperationen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Auch wenn Kinder im frühen Jugendalter die Universalität und Kausalität des Todes begreifen können, bringen sie oft Tod und Alter miteinander in Verbindung und definieren sich weit weg von Alter, Krankheit und Tod (vgl. Brocher 1998).

Zusammenfassend lassen sich bei Jugendlichen mit zunehmendem Alter vergleichbare Todesvorstellungen und -konzepte finden wie bei Erwachsenen. Sie haben in der Altersstufe zwischen zwölf und achtzehn Jahren die Konzepte der Nonfunktionalität, Irreversibilität, Universalität und Kausalität des Todes erworben und können darüber kritisch reflektieren. Typisch für diese Altersstufe sind Fragen nach einem Leben nach dem Tod, aber auch der Sinnfrage des eigenen Lebens, die einhergehen kann mit Selbstmordphantasien.

Auch beim Trauerprozess zeigen sich deutliche Parallelen zum Trauerverhalten Erwachsener. Bei Jugendlichen sind prinzipiell alle Trauerreaktionen und das Durchleben der Trauerphasen zu beobachten, wie sie auch bei Erwachsenen zu finden sind. Aufgrund der körperlichen Veränderungen kann es jedoch bei Jugendlichen zu besonders intensiven Trauersymptomen kommen, die das Erleben eines Verlustes begleiten.

Abschließend lässt sich die Entwicklung von kindlichen Todeskonzepten, angelehnt an die von Piaget beschriebene kognitive Entwicklung, als Übergang von anthropomorphistischen Vorstellungen zu Konstanzvorstellungen, von magischen zu realistischen Konzepten und von egozentrisch-konkreten zu abstrakt-universellen Konzepten beschreiben (vgl. Bogyi 1998).

6.1.7 Kindliche todbezogene Ängste

Im Zuge der im Vorausgegangenen vorgestellten fortschreitenden Entwicklung von Kindern, entwickelt sich ein wachsendes Todesverständnis und -konzept. Wie bereits an einigen Stellen beschrieben wurde, sind damit einhergehende todbezogene kindliche Ängste nicht selten. Allgemein sind Kinder ihren Ängsten meist besonders ausgeliefert, da sie diese noch nicht realitätsgemäß einschätzen können (vgl. Leist 2004). Die Frage, ob es eine allgemeine kindliche Angst vor dem Tod gibt, ist jedoch nicht leicht zu beantworten.

Wurde zuvor nur der Angst Erwachsener vor dem Tod Aufmerksamkeit gezollt, sind nun auch Kinder in das Licht des Forschungsinteresses gerückt. In den vergangen Jahren wurden daraufhin viele Studien und Untersuchungen über todbezogene Ängste bei Kindern veranlasst und durchgeführt, z.B. die Studie von Burnham und Gullone (1997) (vgl. Wittkowski 2003). Daraus wurde unter anderem ersichtlich, dass Angst vor dem Tod und dem Verlassen werden zu den zehn häufigsten Ängsten im Kindesalter zwischen sieben und 18 Jahren zählt.

Auch die vor kurzem erschienene Unicef-Studie (2008) belegt diese Aussage. Demnach fürchten sich rund ein Viertel der befragten 911 Kinder vor dem Verlust naher Bezugspersonen und haben eine allgemeine Angst vor dem Tod. Diese Arten von Ängsten treten bei 11- bis 14- jährigen Kindern häufiger auf als bei den sechs bis zehnjährigen Kindern.

Diese Ergebnisse werden ebenfalls von der Studie von Burnham und Gullone (1997) gestützt. Sie fanden heraus, dass Ängste vor dem Tod tendenziell mit zunehmendem Alter steigen. Unterschiede in der Art und Weise todbezogener Ängste lassen sich anhand der Entwicklungsunterschiede, die sich z.B. durch das jeweilige Alter oder Entwicklungsniveau eines Kindes ergeben, erklären. Generell haben Kleinkinder eher unspezifische todbezogen Ängste, wie die Angst vor dem Alleingelassen werden. Ältere Kinder entwickeln häufig unrealistische Ängste, da sie die Konzepte der Nonfunktionalität, Irreversibilität, Universalität und Kausalität des Todes noch nicht vollständig erwerben konnten. Im Jugendalter sinkt die todbezogene Angst tendenziell, da der Tod vollständiger verstanden werden kann als in früheren Jahren (vgl. Wittkowski 2003). Die dafür zugrunde liegenden entwicklungspsychologischen Grundlagen wurden im vorausgegangenen Abschnitt beschrieben, sodass an dieser Stelle nicht erneut auf die Ursachen eingegangen wird.

Des Weiteren ergaben die Studien von Gullone und King (1997) und Burnham und Gullone (1997), dass sich stärkere todbezogene Ängste, ähnlich wie bei Erwachsenen, eher bei dem weiblichen, als dem männlichen Geschlecht finden lassen (vgl. Wittkowski 2003).

Die Studien weisen darauf hin, dass so gut wie alle Kinder todbezogene Ängste erleben, was die Gemeinsamkeiten der Kinder verdeutlicht. Unterschiede ergeben sich durch das individuelle Entwicklungsniveau und das Geschlecht des Kindes. Als letzter wichtiger Punkt sei an dieser Stelle abschließend noch darauf hingewiesen, dass die Sozialisation eines Kindes eine wesentliche Rolle

in Bezug auf todbezogene Ängste darstellt (vgl. Wittkowski 2003). Wie bereits ausführlich beschrieben, wirken viele Faktoren wie Kultur, Religion und soziales Umfeld auf ein Kind ein und sind an dessen Aufbau eines individuellen Todeskonzeptes und der sich daraus ergebenden todbezogenen Ängste beteiligt. Diesem Faktor muss auch in Anbetracht der Frage, ob und warum Kinder todbezogene Ängste haben, große Bedeutung beigemessen werden.

6.2 Der Trauerprozess bei Kindern

So unterschiedlich Menschen, daher sowohl Erwachsene, als auch Kinder, in ihrer Trauer sind, so lassen sich doch Parallelen zwischen dem kindlichen und dem erwachsenen Trauerverhalten, -prozess und -ausdruck finden. In der Fachliteratur besteht weitestgehend die Auffassung, dass zwischen der Trauerreaktion Erwachsener und Kinder weitgehende Übereinstimmungen bestehen (vgl. Schweizer/ Niedermann 2000).

Über die Frage ob und wie Kinder trauern, herrschte jedoch nicht immer Einigkeit in der Fachwelt, sodass diese Gegenstand zahlreicher Kontroversen war bzw. ist. Mittlerweile teilen alle Autoren die Auffassung, dass Kinder prinzipiell in der Lage sind zu trauern.

Jedoch bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, ab welchem Alter und in welchem Maße Kinder trauern (vgl. Hövelmann 2009): Einige Verfasser, als bekanntester sei an dieser Stelle Bowlby zu nennen, setzen das Alter, ab dem Kinder trauern können, bei ca. sechs Monaten an. Kroen vertritt die These, dass die Trauerfähigkeit eines Kindes bereits mit der Geburt einsetze. Andere Verfasser wiederrum sind der Auffassung, dass Menschen erst trauern können, wenn sie ein bestimmtes Stadium der Persönlichkeitsentwicklung und der kognitiven Reife erlangt haben. So ist auch Anna Freud der Meinung, dass Kleinkinder nicht trauern und auch Furman vertritt die These, dass Kinder erst zwischen dreieinhalb und vier Jahren die Fähigkeit zum Trauern erlangen. Wolfstein dagegen setzt das Jugendalter hier als Maßstab.

Grundsätzlich durchlaufen Kinder die gleichen Phasen und haben ähnliche Aufgaben im Zuge eines Trauerprozesses zu erfüllen wie Erwachsene. Ich lehne mich, trotz vorausgegangener Kritik an die populärsten Phasen- und Aufgabenmodelle der Trauerverarbeitung an, da diese in der Fachliteratur am häufigsten vertreten sind und, obwohl diese nicht empirisch belegt sind, Konsens darüber besteht, dass es diese Abschnitte im Trauerprozess sowohl bei Kindern, als auch bei Erwachsenen gibt. Diese angesprochenen Trauerphasen und -aufgaben „[…] müssen der kognitiven, personalen, sozialen und emotionalen Entwicklung des Kindes gemäß gesehen und modifiziert werden.“ (Worden 2011, 225). Da diese Phasen bereits ausführlich im vorausgegangenen Teil beschrieben wurden, werden im Folgenden lediglich die Besonderheiten der kindlichen Trauer dargelegt. Zu beachten ist abschließend, dass dieses Trauerverhalten in enger Verbindung zu dem kindlichen Todesverständnis steht, welches in Kapitel 6.1. tiefergehend beschrieben wurde und diese beiden Aspekte sich gegenseitig bedingen.

6.2.1 Einflussgrößen des Trauergeschehens

Kindliches Trauern und die damit verbundenen Todeskonzepte sind immer abhängig von einer Reihe von Faktoren. In der Fachliteratur erfolgt eine Aufteilung in die psychologischen Faktoren (vgl. Rando 2003. In: Stutz 2008):

1. Charakteristika des Trauernden: Alter des Kindes, Entwicklungsstand, kindliche Persönlichkeit, usw.
2. Beeinflussende Rahmenbedingungen: Einfluss von gesellschaftlichen Bedingungen: Religion, Kultur und soziales Umfeld, etc.
3. Merkmale, die sich auf die Bedeutung und Art des Verlustes beziehen: Qualität und Art der Beziehung
4. Merkmale des Sterbens: vorhersehbarer oder unerwarteter Tod

In der Fachliteratur wird der zweite, von mir betitelte Punkt „beeinflussende Rahmenbedingungen" mit unter den ersten Punkt „Charakteristika des Trauernden" gefasst. Mir erschien es jedoch sinnvoll unter Beachtung der zuvor hervorgehobenen Bedeutung der gesellschaftlichen Bedingungen, dies deutlicher voneinander zu trennen, ggfs. auch in Hinblick auf die spätere heilpädagogische Einflussnahme und deren Ansatzmöglichkeiten.

Diese oben aufgezeigten Faktoren beeinflussen den Trauerprozess eines Kindes wechselseitig. Hat das Kind beispielsweise seinen lebenslimitiert erkrankten Angehörigen begleitet, sich verabschieden und diesen Prozess verstehen können, fällt ihm der Abschied wesentlich leichter, als bei einem plötzlich und unvermittelt eingetretenen Tod.

Wesentlich ist des Weiteren auch die Qualität und Art der Beziehung, die das Kind zu dem Verstorbenen hatte. Als besonders gravierende Verlusterfahrungen werden die der nächsten Familie, also der Eltern-, Geschwister- und Großelternverlust angesehen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Wie bereits in der Einleitung beschrieben wurde, will ich mich auf den Verlust der nächsten Angehörigen, an dieser Stelle zeige ich kurz die Besonderheiten bei einem Verlust der Eltern oder Geschwister auf, beschränken, wohlwissend, dass sich andere Verlusterfahrungen ebenfalls bedeutend für Kinder darstellen können.

Verliert ein Kind ein bzw. beide Elternteile, fühlt es sich existenziell bedroht und hilflos. Kinder sehen die ihnen entgegengebrachte Zuwendung und Sicherheit in Gefahr und haben subjektiv das Gefühl, dass „[…] gleichsam alle Möglichkeiten, geliebt zu werden […]" (Specht-Tomann/ Tropper 2011, 117), verloren gehen. Nicht selten versuchen Kinder, den verstorbenen Elternteil zu ersetzen oder werden von dem verbleibenden Elternteil zum Ersatzpartner gemacht und erhalten so nicht genug Raum für ihre eigene Trauer (vgl. Tausch-Flammer/ Bickel 2007). Oftmals entwickeln Kinder auch große Angst, dass der verbleibende Elternteil ebenfalls sterben könnte, was einhergehen kann mit dem übernatürlichen Wunsch nach Nähe und dem Klammern von Kindern. Kinder und besonders Jugendliche, fühlen sich bei dem Verlust eines Elternteils oft entwurzelt und ohne Halt (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011).

Stirbt ein Geschwisterkind, fühlt sich das verbleibende Kind oftmals allein gelassen, da die Erwachsenen mit ihrem eigenen Schmerz beschäftigt sind. So betitelt Finger verbliebene Geschwis-

terkinder als „die ‚vergessenen' Trauernden" (Finger 2008, 56). In der amerikanischen Literatur ist immer wieder die Rede von der „conspiracy of silence", also einer „Verschwörung der Stille" oder „Verschwörung des Verschweigens" (Baßler/ Schins 1992, 14). Damit ist gemeint, dass nach dem Tod eines Geschwisterkindes sowohl Kinder, als auch Eltern, schweigen, weil sie sich gegenseitig nicht belasten wollen. Es ist möglich, dass ein Kind sich dann die Frage stellt, ob die Eltern lieber gehabt hätten, dass es selber anstelle des anderen Kindes gestorben wäre und sich überflüssig fühlt.

Das Leid der Eltern mitansehen zu müssen, belastet das selber trauernde Kind zusätzlich stark: „Ich wollte meine Eltern auf keinen Fall mit meinen eigenen Problemen belasten. Das heißt, dass ich damals meine Probleme mit meinen Freunden besprochen habe und so versucht habe, es meinen Eltern in dieser Zeit leichter zu machen. Ich wollte in erster Linie Rücksicht auf sie nehmen, weil ich dachte, sie haben schon genug Stress." (Aussage der Betroffenen, S.122).

Ein Kind, das diese Trauer mitansehen muss, versucht teilweise das verstorbene Kind zu ersetzen, um den früheren, glücklichen Zustand wieder herzustellen (vgl. Grollmann 2004). Es kann jedoch auch dazu kommen, dass Kinder zeitweise eine Erleichterung über den Tod empfinden, da sich z.B. in Zeiten eines langen Sterbeprozesses, alle Aufmerksamkeit auf das sterbende Geschwisterkind richtete und somit eine Art Rivalität herrschte, die durch den Tod aufgehoben wurde (vgl. Tausch-Flammer/ Bickel 2007). Durch den Geschwistertod, gelangen Kinder zu der Einsicht, dass auch Kinder sterben können und setzen sich mit ihrer eigenen Endlichkeit auseinander. Hier entwickeln sich oftmals Ängste, dass sie selber auch sterben können oder gar müssen. Was trauernde Kinder ebenfalls sehr belasten kann, ist die Erfahrung, dass nur die Trauer ihrer Eltern gesehen wird, nicht aber ihre eigene, was diese Aussagen von Kindern belegen: „ ‚Die meisten Menschen nahmen an, dass nur meine Eltern unter dem Todesfall litten.' " oder: „ ‚Leute fragten mich, wie es meinen Eltern ginge, und waren nicht daran interessiert, wie es mir ginge.' " (Grollmann 2004, 76). In der Fachliteratur wird diese als „doppelter Verlust" (Vürell 2010, 31) beschriebene Erfahrung der hinterbliebenen Kinder als charakteristisch angesehen. So verliert ein Kind nicht nur sein Geschwisterchen, sondern gleichermaßen auch die Zuwendung seiner Eltern.

6.2.2 Besonderheiten der kindlichen Trauer

Der Verlauf, den die Trauer nimmt, ist unter anderem stark abhängig von äußeren Bedingungen und Gegebenheiten, die vor, während und nach dem Eintritt eines Todes bestehen. Bei Kindern ist diese „Macht der Bedingungen" (Bowlby 2006, 277) viel stärker als bei Erwachsenen, da Kinder diesen Bedingungen oftmals aufgrund ihrer existenziellen Abhängigkeit von der Außenwelt unterworfen sind.

Diese Bedingungen sollen, angelehnt an Bowlby (2006), im Folgenden aufgezeigt und ihre Auswirkungen für Kinder im Trauerprozess dargestellt werden.

Ganz allgemein lässt sich feststellen, dass Kinder wesentlich sensibler auf alle Begleitumstände eines erlittenen Verlusts reagieren als Erwachsene, da sie nur bedingt fähig sind, ohne die sicherheits- und haltgebende Gegenwart einer nahen Bezugsperson zurecht zu kommen (vgl. Iskenius - Emmler 1988). Die Bedeutung und Verfügbarkeit von verbleibenden Bindungs- und Vertrauens-

personen ist für Kinder noch wesentlicher als für Erwachsene, die einen bedeutenden Verlust erleiden mussten. Im Laufe des Lebens erwerben Erwachsene die Erkenntnis, dass sie auch ohne die ständige Anwesenheit einer Bindungsfigur leben können. Kindern dagegen fehlt dieser Lernprozess oftmals und sie können sich bei Abwesenheit existenziell bedroht fühlen, da sie in ihren individuellen Bewältigungsmöglichkeiten überfordert sind. Für Kinder gilt noch mehr als für Erwachsene, dass das zentrale Bedürfnis nach Schutz, Sicherheit und Orientierung durch den Verlust einer zentralen Bezugsperson gefährdet ist (vgl. Znoj 2004). Bekommt ein Mensch nicht die für einen gesunden Trauerprozess notwenigen Hilfestellungen wie Zuneigung, Trost und Nähe, etc., erschwert sich dieser Trauerprozess.

Können sich Erwachsene bei einer Verweigerung der ausgewählten Bezugsperson abwenden und sich in ihrem sozialen Umfeld an andere vertraute Menschen wenden, so stehen Kindern derlei Türen nicht offen. Das soziale Umfeld und die Möglichkeiten der Kontaktaufnahme des Kindes sind vergleichsweise minimiert, sodass Kinder bei einer Verwehrung von Trost und Beistand der auserwählten Personen oftmals auf sich gestellt bleiben.

Aus dieser existenziellen Abhängigkeit von der Umwelt ergeben sich weitere wesentliche Unterschiede. Während Erwachsene konkrete Möglichkeiten haben auf einen Todesfall zu reagieren, z.B. mit Fragen und eigener Informationsbeschaffung über die Todesursache o.ä., sind Kinder der Umgebung ausgeliefert. Sie sind abhängig davon, ob und in wieweit sie überhaupt informiert werden und können, für ihr Verständnis und der damit einhergehenden Integration dieses Ereignisses vielleicht sehr wichtige Antworten, nicht selber einholen.

Wie anhand der Todeskonzepte in den verschiedenen Altersstufen ersichtlich wurde, besitzen Kinder bis zum späten Jugendalter kein umfassendes Wissen über Sterben und Tod und dementsprechend keine realistischen Vorstellungen darüber. Daher neigen sie dazu, falsche Schlüsse aus Informationen zu ziehen, die sie durch die Außenwelt bekommen, sodass falsche Interpretationen oder Vorstellungen möglich sind und diese sich festsetzen können. Wie bereits im vorausgehenden Kapitel darauf hingewiesen wurde, dass Kinder alles sehr wörtlich nehmen, können sich beispielsweise durch bestimmte Redewendungen oder Beschönigungen von Erwachsenen Ängste oder ein unrealistisches Todesverständnis entwickeln.

Viele dieser zuletzt aufgeführten Unterschiede lassen sich auf äußere Umstände und die damit einhergehende mangelnde Selbstständigkeit von Kindern zurückführen. Jedoch sind nicht alle Unterschiede in der Trauer zwischen Kindern und Erwachsenen auf diese oben bereits erwähnte „Macht der Bedingungen“ (Bowlby 2006, 277) zurückzuführen, die eine gewisse Passivität des Kindes beinhaltet.

Der andere wesentliche Punkt, der im Gegenzug dazu die Aktivität des Kindes impliziert und für gravierende Unterschiede der Trauer zwischen Kindern und Erwachsenen verantwortlich ist, ist die kognitive Entwicklung des Kindes und das damit verbundene Verhalten des Kindes.

Der zentralste und in der Literatur am häufigsten erwähnte Unterschied ist der, dass Kinder ihre Trauer spontan und nicht so durchgängig zeigen wie Erwachsene. Kinder leben stärker in der Gegenwart als Erwachsene, wodurch sie häufiger zwischen Zeiten der intensiven Trauer und trauerfreien Zonen springen: „Während Erwachsene durch einen Fluss der Trauer waten, stol-

pern Kinder immer wieder in Pfützen der Trauer und springen weiter. Die Gefühle von Kindern stehen oft nebeneinander, der Wechsel ist einfach rascher als bei Erwachsenen." (Aussage der Psychologin, S.113). Für sie ist die Trauer nicht so allgegenwärtig wie für Erwachsene, sodass sie, wenn etwas ihre Aufmerksamkeit beansprucht oder ihr Interesse erregt, ihre Trauer vergessen und im nächsten Augenblick von Trauergefühlen überwältigt werden können (vgl. Stutz 2008): „Das dunkle Land der Trauer wird immer wieder verlassen, um das Leben in seiner ganzen Fülle auszukosten. Erst wenn Momente der Stille einkehren, wird das Kind wieder zurückkommen zu seiner Trauer. Es ist wie ein Hinein- und Hinausschlüpfen aus dem Trauerprozess." (Specht-Tomann/ Tropper 2011, 84). Diese diskontinuierliche Form des Trauerns wird als natürlicher Schutzmechanismus des Kindes angesehen, da sich ein Trauerprozess mit einem eindeutig nachweisbaren Zeitabschnitt der Trauer nach Ennulat (2007) für Kinder als Bedrohung gestalten könnte.

Mich persönlich erinnert dieser Punkt an eine Erfahrung, die ich im Rahmen meines Praktikums beim Psychosozialen Dienst auf der Kinderonkologie gemacht habe und die das Vorausgegangene unterstreicht. Dort besuchte ich einen Jungen, der an Krebs erkrankt war und nicht mehr lange zu leben hatte. Eine Initiative setzte sich dafür ein, dass den sterbenden Kindern der letzte große Wunsch erfüllt werden sollte, sodass dieser Junge sich ein Helikopterrundflug wünschte, da sich sein Zimmer in der Nähe des Helikopterlandeplatzes befand und er jeden Tag fasziniert dessen Start und Landung verfolgte. Obwohl ihm sein baldiges Sterben bewusst war, lebte er in den Momenten, in denen er den Helikopter beobachtete oder letztendlich mitfliegen durfte, so in der Gegenwart, dass er äußerlich betrachtet keinen Gedanken an seine nahende Zukunft verschwendete und glücklich und fasziniert im Augenblick lebte.

Hat das Kind einen Angehörigen verloren und springt zwischen Phasen der Trauer und der Normalität, führt dies oft zu Irritationen der Erwachsenen. Hier herrscht nicht selten das Gefühl, dass das Kind nicht traurig sei oder nicht angemessen trauere und der damit einhergehende schnelle Stimmungswechsel ist nicht nachvollziehbar. Diese diskontinuierliche Erscheinungsform der Trauer ist jedoch charakteristisch für das kindliche Trauerverhalten und dieser schnelle Wechsel der Gefühle stellt auch eine Art Selbstschutz des Kindes dar (vgl. Stutz 2008).

In Bezug auf die kindlichen Gefühle ist auch zu beachten, dass diese nicht so geordnet oder in einer bestimmten Reihenfolge auftauchen wie bei Erwachsenen. Hier taucht oft eine Flut von Empfindungen und vielseitigen Emotionen nebeneinander auf, die bei Erwachsenen meist nach einer bestimmten Ordnung ablaufen und sich einander in größeren Zeitabständen ablösen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Diese Regelmäßigkeit, in der sich Gefühle zeigen, gibt es bei Kindern nicht. Als Vergleich, der wie ich finde sehr treffend den Charakter des kindlichen Trauerprozess beschreibt, kann der mit den verschiedenen Jahreszeiten herangezogen werden. So folgt zwar der Sommer auf den Frühling, jedoch gibt es auch in diesem Sommer immer wieder kühlere, regnerische oder stürmische Tage (vgl. Hirschberg 2010).

Um die Besonderheit der kindlichen Gefühle zu verdeutlichen, sollen an dieser Stelle kurz wesentliche Beispiele, angelehnt an Specht-Tomann und Tropper (2011), aufgezeigt werden. So verleugnen auch Kinder beispielsweise den Tod einer geliebten Bezugsperson, um sich den Verlust

nicht eingestehen zu müssen und reagieren abweisend auf die wohlwollenden Bemühungen anderer. Auch kindliche Schuldgefühle sind aufgrund des magischen Denkens nicht selten, besonders wenn Kinder unzureichend über den Tod informiert wurden. Häufig entwickeln Kinder Ängste, da ihr Vertrauen in die Welt erschüttert wurde, sodass sie Angst haben, von anderen geliebten Menschen verlassen zu werden oder sich davor fürchten, auch sterben zu müssen. Auch Wut, z.B. über das Alleingelassen sein, wird von Kindern häufig direkter ausagiert und Aggressionen können sich gegen vertraute Bezugspersonen richten. Durch die große kindliche Phantasie kommt es häufig vor, dass Kinder sich den Verstorbenen herbei sehnen, sodass sie davon überzeugt sind, diesen gesehen zu haben. Dies geschieht oft in Träumen, Vorstellungen oder Tagträumen. Nicht selten übernehmen Kinder auch einzelne Verhaltensweisen oder typische Merkmale des Verstorbenen, da diese Halt und Orientierung bieten und Identifikation ermöglichen.
Abschließend sei auf einen wesentlichen Faktor hingewiesen, der die Trauer von Kindern bedeutend von der Erwachsener trennt. Da Kinder, wie bereits oben erwähnt wurde, wie niemand sonst von den äußeren Bedingungen und Bezugspersonen abhängig sind, erschüttert sie der Tod umso mehr. Denn nicht nur die Tatsache, dass eine geliebte Person fehlt, müssen Kinder verkraften. Zu dieser schwierigen Aufgabe gesellen sich noch andere drastische Veränderungen, wie Veränderungen der Umgebung, der verbleibenden Beziehungen, der Kommunikation, der Fürsorge, der Aufmerksamkeit, etc., sodass das Kind viele „kleinere Tode“ (Franz 2002, 86) und doppelte Verluste verschmerzen muss.
Immer wieder ist bei Kindern nach dem Eintritt eines schweren Verlusts zu beobachten, dass sie in doppelter Weise trauern, da sie nicht nur eine geliebte Person verloren haben, sondern auch die Fürsorge der verbleibenden Bezugspersonen einbüßen müssen (vgl. Städler-Mack 2004).
Diese Sekundärfolgen, die der Tod nach sich zieht, sind für Kinder deutlich gravierender als für Erwachsene. Kinder haben demnach drei Aufgaben im Rahmen des Trauerprozesses: sie müssen auf der einen Seite den Verlust verstehen und akzeptieren und Trauerarbeit leisten, sie müssen mit den sekundären Folgen, also die mit dem Verlust einhergehenden Veränderungen fertig werden und sie müssen ihren Entwicklungsprozess fortführen (vgl. Stutz 2008).
Zusammenfassend gilt, dass sich zwar Parallelen zwischen der Trauer von Kindern und Erwachsenen finden lässt, dass Kinder jedoch aufgrund ihrer kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und aufgrund äußerer Umstände anders trauern.

6.2.3 Störungen der Trauer

Im Gegensatz zu der in Bezug auf das Trauerverhalten Erwachsener definierten „komplizierten Trauer“, liegen bis jetzt keine Untersuchungen einer repräsentativen Gruppe hinterbliebener Kinder vor und somit „[…] besteht keine Möglichkeit zur Einschätzung der Inzidenz jeder dieser Formen pathologischer Reaktionen.“ (Bowlby 2006, 305). Wie bereits in Bezug auf die sogenannte „komplizierte Trauer“ bei Erwachsenen kritisiert wurde, stellt es sich als äußerst fragwürdig dar, bestimmte individuelle Traueräußerungen als pathologisch diagnostizieren zu wollen. Als besonders belastende Kindheitserfahrungen und -situationen werden in der Fachliteratur jedoch fol-

gende erschwerende Komponenten angesehen, die professionelle Hilfe nahelegen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011):

1. der Verlust von einem und/ oder beiden Elternteilen und Geschwistern
2. mehrere Todesfälle oder Krisen
3. Unterdrückung, Verzögerung, Vermeidung und Verbot von Trauer
4. besonders belastende Todesarten
5. komplizierte Beziehung zum/ zur Verstorbenen
6. Lebensumstände, die die Trauer behindern
7. unzureichende bzw. fehlende Unterstützung des sozialen Umfelds
8. fehlende persönliche Ressourcen, fehlender Zugang zum Hilfesystem

Aufgrund der Diversität und Variabilität der möglichen kindlichen Traueräußerungen, sollte der Fokus nicht auf dem Tempo und der Ausdrucksweise der Trauer liegen, sondern besondere Aufmerksamkeit sollte auf die Intensität der erlebten Gefühle und die Dauer gerichtet werden (vgl. Franz 2002). Mögliche Anzeichen für eine Überforderung wären z.B. regressive Symptome, Einnässen, Einkoten, Schlaf-, Ess-, Konzentrationsstörungen, etc.
Zusammenfassend gelten als Kriterien sowohl für Kinder, als auch für Erwachsene die Intensität und die Dauer der Gefühle (vgl. Vürell 2010).

6.2.4 Kindliche Traumata durch frühe Verlusterfahrungen

Bei der tiefergehenden Beschäftigung und Auseinandersetzung mit dem Thema Traumatisierung und Traumata bei Kindern, bleibt es leider nicht aus, feststellen zu müssen, dass in diesem Bereich jahrelang ein Zustand herrschte, den Experten als „professionelle Traumablindheit" (Riedesser/ Schulte-Markwort/ Walter 2003. In: Koch-Kneidl/ Wisse 2003, 10) bezeichnen. Dieser Ausdruck beschreibt die jahrelange Vernachlässigung traumatisierter Kinder, die in manchen Bereichen bis heute zu finden ist. Jedoch lässt sich heutzutage auch ein gegensätzlicher Trend verzeichnen, nämlich ein beinah „inflationärer Gebrauch" (Riedesser/ Schulte-Markwort/ Walter 2003. In: Koch-Kneidl/ Wisse 2003, 10) des Begriffs Trauma, wodurch annähernd jede „größere psychische Belastung" (Riedesser/ Schulte - Markwort/ Walter 2003. In: Koch-Kneidl/ Wisse 2003, 10) von Kindern oder Jugendlichen als solches klassifiziert wird.
In der Fachliteratur lässt sich eine Vielzahl von Traumadefinitionen finden. Ursprünglich stammt der Begriff des Traumas aus der Medizin und gilt als Bezeichnung für körperliche Traumata z.B. Schocktraumata oder Unfallfolgeschäden. Als eine der fachlich und wissenschaftlich bedeutendsten im Bereich der Psychotraumatologie hat sich die Definition von Fischer und Riedesser durchsetzen können, demnach ein Trauma als „[...] vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, welches mit dem Gefühl der Hilflosigkeit und schutzlosen Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt." (Fischer/ Riedesser 1998, 72) verstanden wird.
Für Kinder gibt es derzeit keine angepasste Definition des Traumabegriffs und darüber, wie Trauma und Trauerprozess zueinander in Verbindung stehen, ist wenig bekannt (vgl. Steck 2003).

Jedoch herrscht in der Fachwelt mittlerweile Konsens darüber, dass der Tod eines der nächsten Familienmitglieder und die damit verbundene Verlusterfahrung bei Kindern ein Trauma darstellen kann.

So wird von Riedesser, Schulte-Markwort und Walter (2003) beispielsweise der Tod der Eltern als Möglichkeit einer Traumatisierung oder von Steck (2003) der Verlust von geliebten Personen durch Tod als intrafamiliäres psychisches Trauma angesehen. Auch einer der bekanntesten Forscher auf dem Gebiet der Trauerforschung, William J. Worden, vertritt die These: "Der Verlust eines Elternteils ist in jedem Fall ein Trauma, muss aber nicht notwendigerweise Entwicklungsstörungen nach sich ziehen." (Worden 2011, 225). Die kalifornische Psychologin Shapiro ordnet den Verlust eines Elternteils oder den Tod von Bezugspersonen sogar dem Big-T-Trauma mit katastrophischem Ausmaß zu (vgl. Tammerle-Krancher 2009). Unter dem Begriff Big-T-Traumata werden Erlebnisse mit „existenzieller innerer und äußerer Bedrohung" (Tammerle-Krancher 2009, 8) angesehen. Auch in der DSM III-R wird der Schweregrad des Todes eines Elternteils als sehr schwer/ extrem und der Schweregrad des Todes beider Eltern als katastrophal eingeordnet (vgl. Steck 2003).

Als Merkmale der Kindheitstrauma werden nach Terr (1995) vier Symptome angesehen: wiederkehrende, sich aufdrängende Erinnerungen und repetitive Verhaltensweisen/ Reinszenierung der traumatischen Situation, sowie traumaspezifische Ängste und eine veränderte Einstellung zu Menschen, zum Leben und zur Zukunft/ Vertrauensverlust (vgl. Terr 1995. In: Steck 2003). Oftmals kommt es durch ein Trauma bei Kindern auch zu biochemischen Veränderungsprozessen.

Wie und ob sich der Verlust einer der nächsten Bezugspersonen für Kinder und Jugendliche als Trauma darstellt oder von ihnen als solches erlebt wird, hängt von vielen Faktoren ab: die wesentlichsten sind hier der Stand der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes und die Konstellation der traumatischen Situation (vgl. Riedesser/ Schulte - Markwort/ Walter 2003. In: Koch-Kneidl/ Wisse 2003). Die Auswirkung einer möglichen traumatischen Situation korreliert stark mit dem Entwicklungsstand eines Kindes. Generell kann man davon ausgehen, dass je jünger Kinder sind, desto stärker sind sie gefährdet, da ihre Bewältigungs- und Copingmechanismen noch nicht vollständig ausgereift sind.

Des Weiteren bestimmen die traumatische Situation aber auch das Vorhandensein protektiver Faktoren, also Schutzfaktoren des Kindes und des Umfelds, und postexpositorische Einflüsse, wie z.B. Veränderung des Umfelds, Vernachlässigung, etc., mit. Die Bedeutung von Schutz- und Risikofaktoren ist existentiell bei der Frage ob eine Situation von einem Kind als traumatisch bewertet wird. Als Beispiele für diese Faktoren seien hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige genannt. Auf der Seite der Schutzmechanismen lassen sich soziale Unterstützung, die kindliche Fähigkeit der aktiven Verarbeitung und sprachlichen Mitteilung, sicherheitsgebende Umgebung usw. anführen (vgl. Eckhardt 2003). Als Risikofaktoren seien an dieser Stelle das Fehlen sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten, mangelndes Verständnis der Situation aufgrund der kognitiven Entwicklung und unzureichende soziale Unterstützung genannt (vgl. Eckhardt 2003). Meist ist alles, was ein Kind während seines Trauerprozesses braucht, durch die Belastung der Angehöri-

gen nur begrenzt vorhanden, sodass die Eltern die in dieser Zeit besonders wichtige Schutzaufgabe nicht erfüllen können.
Unbestritten ist, dass der Verlust eine tiefe Erschütterung und Verunsicherung des Kindes verursacht und man psychologisch davon ausgehen kann, dass sich derlei Verluste besonders in der (frühen) Kindheit als traumatisierend darstellen, weil eine existentielle Abhängigkeit von den Eltern besteht und das Kind „[…] seine eigenen Schutzmittel noch nicht erlernt bzw. entwickelt hat […].“ (Ondracek/ Greving 2009, 111). Entsprechend der oben gewählten Definition eines Traumas ist die Diskrepanz „[…] zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und individuellen Bewältigungsmöglichkeiten […] “ (Fischer/ Riedesser 1998, 72) bei Kindern vergleichsweise größer als bei Erwachsenen, wodurch eine traumatische Situation ihr Selbst- und Weltbild erschüttern und sie aufgrund ihrer noch nicht vollständig ausgereiften Coping-, Abwehr- und Bewältigungsmechanismen ein Gefühl von Ohnmacht und Hilflosigkeit erleben können.
Zusammenfassend kann der Tod eines nahen Familienangehörigen bei Kindern und Jugendlichen ein Trauma darstellen. Wie im Vorausgegangen ersichtlich wurde, ist die Frage, ob diese Erfahrung sich beim Kind als traumatisch manifestiert, nur in Abhängigkeit vieler Faktoren, also nur individuell betrachtbar und einschätzbar.

7. Möglichkeiten und Grenzen heilpädagogischer Unterstützung im Rahmen der Trauerbegleitung

Nach der ausführlichen, eher theoretisch angelegten Betrachtung der Thematik kindlicher seelischer Belastung durch Tod und Trauer, soll nun der Fokus auf die praktischen (heilpädagogischen) Unterstützungsmöglichkeiten eines trauernden Kindes und dessen Umfeld gelegt werden.
Einleitend werde ich mit einigen einführenden Gedanken beginnen, die sich mit den eigenen professionellen Voraussetzungen beschäftigen und mir besonders wichtig erscheinen im Rahmen einer professionell qualifizierten Begleitung von Trauernden. Danach folgen einige theoretische Bezüge, die mein Selbstverständnis der Profession Heilpädagogik und die damit einhergehende Grundhaltung zum Menschen, hier insbesondere zum Kind, verdeutlichen sollen. Dies erscheint mir bedeutend, da diese theoretischen Grundlagen das Fundament darstellen für die Begegnung zwischen dem unterstützend wirkenden Heilpädagogen und dem trauernden Kind. Im nächsten Abschnitt folgt daraufhin der Punkt „Trauerbegleitung von Kindern“. In diesem Abschnitt möchte ich mich mit der Frage beschäftigen, was trauernde Kinder brauchen und wie der Heilpädagoge hier unterstützend wirken kann. Abschließend möchte ich den Blick auf die Grenzen heilpädagogischer Unterstützung im Rahmen der Trauerbegleitung legen.

7.1 Professionelle Voraussetzungen

Haben Fachpersonen den Anspruch an sich, Kinder, Jugendliche und auch deren Familien in ihrer Trauer kompetent zu begleiten und zu unterstützen, erweist es sich zunächst als unabdingbar, sich mit den eigenen, persönlich erlebten Verlusten auseinanderzusetzen und sich existenziellen Fragen zu stellen, die sich mit Sterben, Tod und Trauer beschäftigen.

In der professionellen Trauerbegleitung herrscht seit einiger Zeit dieser angesprochene Grundsatz und die damit implizierte Aufforderung, dass Beratende sich mit der Geschichte eigener Verluste auseinandersetzen und ihr eigenes Leben reflektieren müssen, um einen einfühlsameren Umgang und Begleitung Trauernder gewährleisten zu können (vgl. Worden 2011). Denn nur, wer seine eigenen erlebten Verluste verarbeiten konnte und sich existenzielle Fragen stellt, die sich mit dem Thema Tod, Sterben und Trauer beschäftigen, kann sich emotional auf die Begleitung Trauernder einlassen. Nur der kann durch die Klärung der eigenen inneren Haltung beispielsweise gelassener „heikle" Fragen beantworten, ohne von verdrängten Gefühlen überwältigt zu werden: „Nur wer bereit ist sich auf eine Entdeckungsreise [...] zu begeben, wird Kindern auf ihrer Suche nach Antworten auf „letzte" Fragen ein hilfreicher Weggefährte sein können." (Specht-Tomann/ Tropper 2011, 16).
Für professionelle Trauerbegleiter und durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema letztendlich auch für mich, beginnt eine angemessene Begleitung mit der Bereitschaft, sich mit der eigenen Verlustgeschichte, aber auch mit der Auseinandersetzung mit den Themen Sterben, Tod und Trauer auf gedanklicher und emotionaler Ebene, eingehend zu beschäftigen (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Durch diese Art der Selbsterfahrung und -reflexion werden neue Erfahrungen gewonnen und ein neues Selbstverständnis kann sich entwickeln. Diese Auseinandersetzung ist im Rahmen der Trauerbegleitung von existenzieller Bedeutung, denn so lernen Begleiter auf der einen Seite eigene Barrieren ausfindig zu machen (vgl. Unverzagt 2008). Auf der anderen Seite wird gelernt, zwischen den eigenen Emotionen und denen des Kindes und dessen Bezugspersonen zu differenzieren. Denn letztendlich sind wir Erwachsene, Pädagogen, Trauerbegleiter, Weggefährten etc. der Kinder ein Teil der Welt, in der sie aufwachsen und unsere Haltung, sei sie offen und aufgeschlossen oder verschlossen und ablehnend, wirkt sich auf das (Trauer-) verhalten der Kinder aus (vgl. Franz 2002).
Wohlwissend, dass es noch viele weitere professionelle Voraussetzungen, wie das Aneignen des Fachwissens über z.B. Trauerphänomenologie gibt, möchte ich mich an dieser Stelle auf die oben aufgeführten beschränken.

7.2 Selbstverständnis der Heilpädagogik

Auch wenn die Trauerbegleitung von Kindern für viele Fachleute oder auch Laien auf den ersten Blick wenig mit der Arbeit eines Heilpädagogen zu tun haben mag, stellt die professionelle Unterstützung und Begleitung von trauernden Kindern und deren Familien meinem beruflichen Selbstverständnis nach eine Aufgabe für die Heilpädagogik dar. Auch die Etablierung der Berufsgruppe der Heilpädagogen in dem Zweig der Kindertrauerbegleitung und das wachsende Angebot der Fort-, Weiter- und Ausbildungen in diesem Bereich, die unter anderem für Heilpädagogen geöffnet sind, bestätigen die Erschließung eines relativ neuen heilpädagogischen Arbeitsfeldes.
Mein Verständnis dieser Professionen beinhaltet, dass ich mit Menschen, die unter erschwerten Bedingungen, sei es aufgrund ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Gegebenheiten, aufwachsen bzw. aufgewachsen sind, arbeite, sie begleite, fördere und unterstütze. Einen Verlust in

der Kindheit und eine damit einhergehende seelische Belastung zu erleiden, stellt sich objektiv als ein Aufwachsen unter erschwerten Bedingungen und als Beeinträchtigung dar.
Nicht nur diese objektiv nachvollziehbare Belastung macht trauernde Kinder zu einer heilpädagogisch relevanten Klientel und zu einem aktuellen Handlungsfeld der Heilpädagogik, sondern auch die Gefahr der Entwicklungsverzögerung oder -hemmung im Rahmen des Trauerprozesses.
Paul Moor unterstreicht durch seine Aussage: „Als Heilpädagogen müssen wir uns offen halten für alle Möglichkeiten menschlichen Sonderschicksals […]" (Moor 1999, 45), dass es keine Eingrenzung einer speziellen heilpädagogischen Klientel geben kann, da jeder Mensch aufgrund seiner Individualität und Einzigartigkeit ein Sonderschicksal hat bzw. darstellt. Allgemein gesprochen sehe ich Menschen in heilpädagogisch relevanten (Er-) Lebenslagen als Zielgruppe von Heilpädagogik an, die Beeinträchtigungen und Einschränkungen bei der Alltagsbewältigung und der Teilhabe am Leben in der Gesellschaft haben, wozu bei einem weitgefassten Begriff auch trauernde Kinder und ihre Angehörigen zählen (vgl. Greving/ Ondracek 2010).
Daraus lässt sich das Hauptanliegen der heilpädagogischen Arbeit ableiten, nämlich die Überwindung dieser Beeinträchtigungen und Einschränkungen, sowie die Realisierung der Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft (vgl. Greving/ Ondracek 2010). Als wesentliches Anliegen möchte ich persönlich an dieser Stelle noch das Steigern der subjektiven (Er-) Lebensqualität jedes einzelnen Betroffenen und die Aktivierung der individuellen Ressourcen anführen (vgl. Greving/ Ondracek 2010).
Das zugrundeliegende Menschenbild siedle ich im Humanismus bzw. der humanistischen Psychologie an. Demnach ist jeder Mensch einzigartig und als bio-psycho-soziale Einheit zu verstehen, sodass er nicht isoliert von seinen sozialen Bezügen betrachtet und verstanden werden kann (vgl. Greving/ Ondracek 2009). Dies ist ebenfalls wesentlich bei der Trauerbegleitung von Kindern.
Die Grundpfeiler der heilpädagogischen Arbeit sind die Beziehungsgestaltung und der Dialog, welche durch mehrere Merkmale gekennzeichnet sind. Nach Rogers personzentrierten Ansatz sind dies folgende Variablen: einfühlendes Verstehen (Empathie), unbedingte Wertschätzung (Akzeptanz) und Echtheit/ Kongruenz, denen ich besonders im Kontext der Trauerbegleitung von Kindern eine existenzielle Bedeutung zuschreibe (vgl. Rogers 2007). In diesem Kontext zähle ich zu den wesentlichen Variablen des Weiteren die Potentialität, demnach das Fördern und die Ermutigung eines Kindes und die damit einhergehende kindliche Erfahrung der Selbstwirksamkeit (vgl. Greving/ Ondracek 2009).
Wesentlich und charakteristisch für die heilpädagogische Arbeit stellt sich für mich dar, dass es keine klaren Lösungen gibt und ich als Fachperson immer mehrere Möglichkeiten ausloten muss, was als „heuristische Kompetenz" bezeichnet wird (vgl. Greving/ Ondracek 2009). Besonders bei einem von der Gesellschaft tabuisierten Thema wie Kinder, Tod und Trauer spüren Fachleute oft das Bedürfnis nach orientierungsschenkenden Handlungsanweisungen, jedoch kann es aufgrund der Einzigartigkeit der Menschen keine Instrumentalisierung geben, sodass die Heilpädagogik immer wieder vor der Herausforderung steht, unbekannte Vorgehensweisen zu erproben und individuelle, maßgeschneiderte Lösungen entwerfen zu müssen (vgl. Greving/ Ondracek 2009).

Dies ist auch der Grund, warum ich in dieser Arbeit Menschen mit Behinderungen nicht explizit aufgegriffen habe, da ohnehin jedes Modell, Konzept, Methode, etc. an die einzigartige Persönlichkeit jedes Individuums angepasst und dementsprechend modifiziert werden muss.

7.3 Möglichkeiten heilpädagogischer Unterstützung im Rahmen der Trauerbegleitung

7.3.1 Brauchen Kinder Trauerbegleitung?

Bei der Beschäftigung mit dem Thema heilpädagogische Unterstützung von trauernden Kindern und deren Trauerbegleitung, lässt sich nicht die sich zu Beginn stellende Frage vermeiden, ob sich dies für Kinder überhaupt notwendig darstellt.

Allgemein lässt sich unter dem Begriff Trauerbegleitung, der oftmals synonym verwendet wird mit den Begriffen Trauerberatung und -therapie, „[…] das Tätigkeitsfeld von fachlich ausgebildeten Personen beschreiben, die Klienten bei der Bewältigung von Trauer zu helfen versuchen. Trauer ist in diesem Fall definiert als Reaktion auf den Verlust von nahe stehenden Bezugspersonen." (Langenmayr 2006. In: Stutz 2008, 47).

Betrachtet man die Ergebnisse der Trauerforschung, zeichnet sich ein einheitliches Bild von dem ab, was trauernde Kinder brauchen.

Aus den Resultaten der Harvard Child Bereavement Study von Silverman und Worden (1996), lassen sich drei wesentliche Faktoren aufzeigen, die Kinder nach einem Verlust, in der vorliegenden Studie ging es speziell um den Verlust eines Elternteils, benötigen. Nach Worden sind dies: „Unterstützung, Zuwendung und Kontinuität." (Worden 2011, 222).

In Bowlbys Aufzeichnungen (2006) sind ähnliche Forderungen enthalten. Er schlussfolgert, dass drei Umstände, die entsprechend dem ausgewerteten Datenmaterial erforderlich sind, damit die kindliche Trauer einen günstigen Verlauf nehmen kann. An erster Stelle sieht Bowlby (2006) den Umstand, dass das Kind eine sichere Beziehung zu seinen Eltern gehabt haben muss, bevor der Verlust eintrat. Als zweite Bedingung nennt er eine rasche und realitätsgetreue Information und Aufklärung über den Eintritt des Todes, die Möglichkeit des Kindes Fragen zu stellen und an der familiären Trauer teilhaben zu dürfen. Drittens nennt Bowlby (2006) die Verfügbarkeit einer tröstlichen Gegenwart, in besten Fall des verbliebenden Elternteils oder anderer vertrauter Bezugspersonen.

Ausgehend von diesen Faktoren bzw. Umständen, die gegeben sein sollten, damit die Trauer eines Kindes einen günstigen Weg nehmen kann, herrscht bei vielen Fachleuten Konsens darüber, dass ausschließlich das soziale und familiäre Umfeld eines Kindes aufgrund der eigenen Befangenheit nicht ausreicht, um dem Kind in dieser Zeit das zu geben, was es braucht. Dadurch, dass meist alle Angehörigen trauern, erfährt das Kind nicht die benötigte Unterstützung und viele Bezugspersonen sind in dieser Situation auch nicht in der Lage, auf die kindlichen Traueräußerungen einzugehen oder sie überhaupt als solche zu erkennen. Wie bereits im vorausgegangenen Abschnitt erwähnt wurde, trauen sich Kinder auch oftmals nicht, ihre Trauer frei auszuleben oder Fragen zu stellen, da sie befürchten, ihrer ohnehin schon trauernden Familie zusätzlich zur Last zu fallen. Ein anderer Grund, der für eine professionelle, kindgerechte Trauerbegleitung

spricht ist, dass Kinder auch oftmals von Schuld geplagt sind, wenn sie ein Bedürfnis nach trauerfreien Zonen äußern oder gar haben oder durch den Tod und seine Begleitumstände hervorgerufene Aggressionen und Wut ausagieren wollen. Professionelle (heilpädagogische) Trauerbegleitung kann so dem Ziel der Entwicklungsfortführung und -förderung nachkommen.
Jedoch sollte sich nicht nur die Frage stellen, ob ein trauerndes Kind unbedingt eine Trauerbegleitung braucht, sondern auch, ob diese dem Kind und seiner Entwicklung während eines belastenden Lebensabschnitts nicht einfach gut tut.
Aufgrund der vorgebrachten Gründe, erscheint es sinnvoll, Kindern eine professionelle Trauerbegleitung anzubieten und sie an einer solchen teilhaben zu lassen. Die Art und die Ausgestaltung einer professionellen Trauerbegleitung sind vielseitig und werden in Laufe dieses Kapitels eingehender beschrieben.

7.3.2 Trauerbegleitung von Kindern

Obwohl das fachliche Interesse an trauernden Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren stark gestiegen ist, gibt es immer noch in Relation zu Trauerangeboten für Erwachsene vergleichsweise wenig Unterstützungsangebote. Die gegenwärtig verfügbaren Hilfsangebote konzentrieren sich eher auf die Unterstützung von Kindern, bei denen Trauer bereits erschwert ist und zu Komplikationen geführt hat (vgl. Paul 2001). Jedoch gibt es verschiedene Möglichkeiten des Einsetzens des Zeitpunktes der Trauerbegleitung. Diese Möglichkeiten heilpädagogischer Unterstützung lassen sich in Anlehnung an Stutz (2008) unterteilen in:

1. präventive Trauerarbeit
2. perimortale Trauerarbeit
3. postventive Trauerarbeit

Bei all diesen Möglichkeiten der Unterstützung sollten die Entbeeinträchtigung der Lebenslagen der Betroffenen und das Steigern der subjektiven Lebensqualität im Vordergrund stehen. Durch die Ressourcenorientierung sollen die protektiven Faktoren der Betroffenen aktiviert werden und somit im Sinne des Empowerments Hilfe zur Selbsthilfe geschaffen werden.
Um sich einen Überblick über die familiäre Lage und die Situation des Kindes zu machen und ggfs. Ansatzmöglichkeiten für eine heilpädagogische Einflussnahme zu strukturieren, können die in Kapitel 6.2.1. aufgeführten Punkte dienen.
Heilpädagogische Unterstützung kann, je nach Arbeitsfeld, präventiv erfolgen. Diese präventive Trauerarbeit kann auf die ganze Gesellschaft abzielen, um in dieser für eine Sensibilisierung für das Thema Tod zu sorgen. Dies kann bespielweise beinhalten, dass Kinder in verschiedenen Institutionen wie Schule und Kita generell über das oftmals tabuisierte Thema Sterben und Tod altersgemäß aufgeklärt werden oder ihnen die Vergänglichkeit des Lebens durch eine kindgerechte Herangehensweise z.B. durch Friedhofsbesuche, Rollenspiele oder Literatur näher gebracht werden kann (vgl. Stutz 2008).
Ein anderes Tätigkeitsfeld der Heilpädagogik im Rahmen der präventiven Trauerbegleitung kann durch die Sensibilisierung und Fachberatung von Einrichtungen für dieses pädagogisch bedeu-

tende Thema erfolgen, beispielsweise durch Vorträge oder Workshops in Kitas, Schulen, Wohngruppen, etc. und die damit implizierte Schulung des Personals.
Ebenso ist Öffentlichkeitsarbeit, also ein Heranführen der Fachpersonen, aber auch Laien an dieses Thema, durch Vorträge, Werbung, Tagungen etc. ein wichtiger Punkt.
Aber auch Angebote in der Erwachsenenbildung, z.B. die Aufklärung von Eltern kann dazu beitragen, dass Eltern die Konfrontation mit dem Thema Tod und Kinder nicht mehr so stark scheuen und sie diese in den Alltag integrieren können, sodass Kinder anhand von Rollenmodellen auf natürliche Weise den Umgang lernen (vgl. Stutz 2008). Die in Amerika weitverbreitete „Death education" verfolgt eben dieses Ziel, Menschen präventiv vorzubereiten durch informationsvermittelnde und erfahrungsorientierte Programme, die sich mit dem Thema Tod auseinandersetzen (vgl. Wittkowski 2003).
Auf diese oftmals indirekte Art werden Kinder auf das meist plötzlich eintretende Ereignis Tod vorbereitet und entwickeln Kompetenzen im Umgang mit diesem Thema. Wichtig dabei erscheint, dass dies immer altersentsprechend geschieht, sodass Kindern auch eventuell todbezogene Ängste im Voraus genommen werden können oder diesen gar durch Informationen und eine für Fragen offene Atmosphäre entgegen gewirkt werden kann.
Heilpädagogische Unterstützungsangebote im Sinne einer perimortalen Trauerarbeit meinen die Begleitung Trauernder während des eigentlichen Sterbeprozesses. Im besten Fall setzen Unterstützungsangebote im Falle eines drohenden Todesfalls zeitlich vor dem Tod und während des Sterbeprozesses an. Dies sieht in der Realität jedoch leider anders aus, sodass erst fachliche Hilfe zu Rat gezogen wird, wenn es bereits zu einer Erschwerung der Trauer gekommen ist.
Zur perimortalen heilpädagogischen Hilfe kann gehören, dass ich als Fachperson die betroffenen Eltern darüber aufkläre, wie wichtig es ist, dass ihr Kind Abschied nehmen kann von der sterbenden Person, sodass es sich im Laufe dieses Prozesses nach und nach von dem Sterbenden lösen kann. So werden Kinder nicht aus „heiterem Himmel" von dem Verlust überwältigt und können den eingetretenen Tod ggfs. sogar als Erlösung akzeptieren (vgl. Franz 2002): „Irgendwann habe ich gedacht, dass der Tod für sie auch eine Erlösung sein muss, eine Erlösung von den Schmerzen und der Atemnot, die sie ständig hatte […]. " (Aussage der Betroffenen, S.122). Um z.B. die Vorgänge im Krankenhaus zu verstehen, brauchen Kinder eine einfühlsame und altersgerechte Vorbereitung, wobei der Heilpädagoge die Eltern unterstützen kann.
Jedoch ist es im Rahmen der perimortalen heilpädagogischen Unterstützung nicht ausschließlich die Aufgabe, die trauernde Familie, insbesondere die Kinder, kontinuierlich zu unterstützen und zu ihnen beizustehen während des Sterbeprozesses eines Angehörigen, sondern auch Netzwerkarbeit zu leisten, zwischen Institutionen zu vermitteln und der Familie bei der Klärung verschiedenster Angelegenheiten zu helfen. Hierzu kann z.B. die Mobilisierung von sozialen und familiären Ressourcen oder das Schaffen und Erweitern der familiären Handlungskompetenzen gezählt werden (vgl. Student 2004. In: Stutz 2008). Als große Hilfe während der perimortalen Zeit kann diese heilpädagogische Unterstützung durch das Vermitteln von ergänzenden Maßnahmen empfunden werden.

Den größten Teil der heilpädagogischen Unterstützung im Rahmen einer Trauerbegleitung nimmt, an dieser Stelle sei dahin gestellt, ob sich dies als sinnvoll und effektiv darstellt, die postventive, also die „nachsorgende" Trauerbegleitung der Kinder und Familien ein. Derzeit ist diese Art der Kindertrauerarbeit am etabliertesten und wird am ehesten in Anspruch genommen.
Im Folgenden werde ich darstellen, was trauernde Kinder brauchen. Dabei geht es um die Trauerarbeit, die ein Kind nach einem konkreten Verlustereignis zu leisten hat. Die Aufgaben der heilpädagogischen Unterstützung im Rahmen dieser Art der Trauerbegleitung unterteilen sich hier nach meinem ganzheitlichen Verständnis auf der einen Seite in die Beratung, Aufklärung und Begleitung des Umfelds, hier der Eltern bzw. Angehörigen und die konkrete Unterstützung, Förderung und Begleitung des Kindes. Im Sinne der heilpädagogischen Unterstützung können die folgenden Aspekte und Methoden zur Begleitung des Kindes in der Beratung der Eltern zu deren Aufklärung und der daraus resultierenden Selbsthilfe dienen, müssen aber auch von dem jeweiligen Heilpädagogen in der unmittelbaren Begleitung und Förderung des Kindes beachtet und angewendet werden. Denn es gibt Dinge, die trauernden Kindern helfen oder die sie brauchen, sei es von ihren Angehörigen oder auch von dem begleitenden Heilpädagogen, hierzu zähle ich den Einsatz von Büchern, die Aufarbeitung im Spiel, das Schaffen einer personellen Kontinuität usw. Dementsprechend werde ich im weiteren Verlauf vorgehen. Beginnend werde ich den Blick auf die Begleitung der Angehörigen lenken, um dann auf die konkreten Unterstützungsmöglichkeiten für Kinder einzugehen.

7.3.2.1 Beratung und Begleitung der Eltern

Generell gilt, dass heilpädagogische Unterstützung eines trauernden Kindes und dessen Umfeld und die damit eingeschlossene Trauerbegleitung immer individuell verschieden sein muss, da die Trauer und die Trauernden immer individuell verschieden sind (vgl. Lammer 2006).
Wie bereits oben einleitend erwähnt wurde, stellt sich eine Trauerbegleitung für Kinder als sinnvoll dar, da Erwachsene oftmals mit der Trauer ihres Kindes überfordert sind. Verlieren Kinder einen geliebten Menschen, erleiden sie eine starke seelische Belastung, die eine Gefahr für ihre gesunde Entwicklung darstellen kann, besonders wenn die verbleibende Familie nicht die in dieser Zeit besonders wichtige Stützfunktion erfüllen kann (vgl. Specht-Tomann/ Tropper 2011). Sei es, weil sie selber trauern, die kindlichen Trauerreaktionen nicht erkennen oder darauf eingehen können oder aus dem Grund, dass sie nicht wissen, wie sie ihrem Kind konkret helfen können.
Professionelle Trauerbegleitung kann die Beratung der Angehörigen leisten, sodass sie lernen, was die Besonderheiten der kindlichen Trauer sind und wie sie mit ihrem Kind einfühlsam und fördernd in dieser schwierigen Situation umgehen können. Durch dieses Schaffen und Erlangen von Handlungskompetenz kann ich als Heilpädagogin Hilfe zur familiären Selbsthilfe ermöglichen. Das Umfeld wird so beeinflusst, dass es zur sozialen Ressource für das Kind werden kann und Eltern werden somit zu Ko-Produzenten (vgl. Greving/ Ondracek 2009).
Da viele Eltern meist unzureichende Informationen und natürlich auch Umgang mit trauernden Kindern haben, ergeben sich viele Unsicherheiten in verschiedenster Hinsicht. Für viele Angehörige ist der schnelle Wechsel der kindlichen Gefühle nicht leicht zu ertragen, daher können sie im

Sinne einer „Psychoedukation“ die Besonderheiten des kindlichen Trauerverhaltens kennenlernen, diese als „normal“ einstufen und den Umgang mit ihren Kindern erleichtern. Heilpädagogische Unterstützung kann dementsprechend die Anregung und Anleitung des kindlichen Umfelds, sowie die Information und Beratung über die verschiedenen Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten des Kindes beinhalten.
Es kann jedoch auch eine große Hilfe und Erleichterung für die Eltern sein, wenn sie einfach eine bestärkende Rückmeldung und Bestätigung für ihren Umgang mit ihrem trauernden Kind bekommen: „So wie du dein Kind in der Trauer begleitest, so machst du das gut. […] Du für dich machst das großartig und du machst das für dein Kind auch großartig.“ (Aussage der Heilpädagogin, S.103).
Bei einem innerfamiliären Verlust ist nämlich immer auch darauf zu achten, dass die Angehörigen eines Kindes selber diesen Verlust verarbeiten müssen und somit muss ihnen auch „Schonraum“ gewährt werden. Durch das Anbieten und Eingehen einer stützenden Beziehung zwischen Fachleuten und Eltern, nehmen Eltern selber die Hürde und es kann somit leichter für sie sein, ihren Kindern eine Stütze darzustellen. Des Weiteren können Fachleute im Sinne der Netzwerkarbeit ggfs. für Familien ergänzende Maßnahmen vermitteln. Aber auch die eigentliche heilpädagogische Trauerarbeit kann durch festgelegte Zeiträume, in denen intensiv mit dem Kind gearbeitet werden kann, den Eltern sowohl zeitlich, als auch emotional Entlastung schaffen.

7.3.2.2 Begleitung des Kindes

Einleitend erscheint es mir sehr wichtig, darauf hinzuweisen, dass die folgenden Abschnitte nur beispielhaft darstellen können, was trauernde Kinder brauchen können.
Die Beschreibung spezieller Methoden widerspricht meinem heilpädagogischen Selbstverständnis, individuell zu gucken, was das trauernde Kind braucht und davon ausgehend sein Handeln bestimmen zu lassen. Es geht bei der Trauerbegleitung um die Entbeeinträchtigung der Lebenslage des Betroffenen und so kann es keine festgelegten Techniken oder Verfahren geben, sondern eine Orientierung an den Bedürfnissen und Ressourcen des Kindes steht im Vordergrund. Die Unterstützung muss, wie bereits erwähnt, immer individuell unterschiedlich erfolgen, da die Trauernden individuell unterschiedlich sind (vgl. Lammer 2006).
Besonders in Bezug auf die Begleitung von trauernden Kindern erscheint mir essentiell, ein Kind dort abzuholen, wo es gerade steht und zu gucken, was es genau in dieser Situation braucht und nicht das Programm einer Stunde im Vordergrund zu sehen (vgl. Weinberger 2007). Aus diesen vorgebrachten Gründen darf das Folgende nur exemplarisch verstanden werden und muss entsprechend der jeweiligen Bedürfnisse, Möglichkeiten, Beeinträchtigungen, Alter, Entwicklungsstand, Kultur, Religion usw. eines Kindes modifiziert werden und kann demnach keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.
Als oberstes Gebot und Grundlage aller Begleitung in der Arbeit mit trauernden Kindern sollte immer das Prinzip der Freiwilligkeit stehen: „Und die Kinder dürfen selber entscheiden, ob sie etwas erzählen und ich warte nur geduldig ab. Und meistens wollen sie etwas erzählen, aber in ihrem Tempo.“ (Aussage der Heilpädagogin, S. 100).

Unterstützung, Zuwendung, Kontinuität

„Gib Worte Deinem Schmerz.
Gram, der nicht spricht,
Presst das beladene Herz,
bis dass es bricht."

(Shakespeare 2005, 74)

Wie die bereits zitierte Studie von Silverman und Worden (1996) zeigt, sind es vor allem drei Dinge, die Kinder nach einem Trauerfall brauchen, nämlich Unterstützung, Zuwendung und Kontinuität (vgl. Worden 2011).

In der Zeit der Trauer, in der nichts mehr so scheint, wie es einmal war, ist es besonders für Kinder wichtig, eine sicherheitsgebende Umgebung zu haben, die Bestätigung für die verbleibenden Beziehungen liefert. Worden weißt explizit auf Grundlage seiner Forschungsergebnisse auf das Bedürfnis hin, dass Kinder wissen müssen, dass für sie gesorgt wird (vgl. Worden 2011). Umgebungsveränderungen sollen deshalb besonders in dieser Zeit vermieden werden. In dieser Zeit brauchen Kinder feste Bezugspunkte, da eine äußere Struktur der inneren Struktur des Kindes dienlich sein kann (vgl. Franz 2002). Diese kann sich sowohl in einem strukturierten Alltag, als an dem Festhalten an bisherigen Ritualen und Traditionen äußern.

Auch der regelmäßige Kontakt und Kommunikation mit dem trauerbegleitenden Heilpädagogen und eine Strukturierung in dessen Förderung gehören dazu. Diese festen Bezugspunkte bieten dem Kind Orientierung, sollten aber dennoch Raum für Gefühlsäußerungen und Nähe lassen. Die Basis aller Trauerbegleitung stellt jedoch der Trost durch Worte, Nähe und Gespräche dar, wie das oben eingefügte Zitat treffend verdeutlicht. Dem Kind sollte Gesprächsbereitschaft signalisiert werden, sodass Trauerreaktionen gefördert, aber nicht gefordert werden (vgl. Lammer 2006).

Aufrichtige, verantwortungsvolle Antworten

Ist der Tod nach im besten Fall vorheriger Vorbereitung und die Möglichkeit des Abschiednehmens eingetreten, ist es wesentlich, dass Kinder altersentsprechend, direkt und realitätsgetreu informiert werden. Kinder müssen sich dabei sicher und geborgen fühlen und die Bezugspersonen sollten sich viel Zeit für dieses Gespräch nehmen. Wichtig hierbei ist, dass dem Kind mit verständlichen Worten erklärt wird, was passiert ist, nicht jedoch mit Beschönigungen wie Vergleichen mit dem Einschlafen, Verreisen oder Weggehen. Dies kann kindliche Ängste evozieren, sodass sich Kinder vor dem Einschlafen fürchten oder die Hoffnung auf ein Wiedersehen nach der Reise hegen. Die kindlichen Zweifel sollten möglichst beseitigt werden. Zu einem besseren Verständnis könnte die Erklärung dienen, dass alle Körperfunktionen beim Tod aussetzen: „Jetzt ist er tot. Er kann nicht mehr gehen oder laufen und spielen. Er wird dich nie mehr anlächeln oder umarmen. Rune ist tot. Sie haben ihn gewaschen und angezogen und ihn einen Sarg gelegt. Der Sarg ist eine Holzkiste mit einem Deckel drauf, gerade so, dass Rune hineinpasst." (Kaldhol 1987, 9).

Nicht nur im akuten Fall des Todes, sondern auch im Rahmen des Trauerprozesses, ist es von enormer Wichtigkeit, dass Kindern eine für ihre Fragen offene Atmosphäre entgegen gebracht wird. So können auch im Verlauf auftretende Ängste oder Befürchtungen, die z.B. durch das magische Denken entstehen, gemildert werden. Auch Worden (2011) weist darauf hin, dass trauernde Kinder klare Informationen über den Tod, seine Ursachen und Umstände brauchen und wissen müssen, dass sie den Tod nicht durch eigene Unzulänglichkeiten oder Gefühle verursacht haben.

Akzeptanz der kindlichen Gefühlsäußerungen

Sowohl Angehörige, als auch Fachleute müssen die verschiedensten Arten der kindlichen Gefühlsäußerungen anerkennen und lernen, mit der Vielfalt dieser umzugehen. Erlebt das Kind eine für seine Emotionen offene Umgebung, fühlt es sich bestärkt, seine Trauer auszudrücken. Dazu gehört sowohl das Weinen des Kindes zuzulassen, als auch ggfs. Aggressionen oder Stille. In Anlehnung an die oben erwähnten Beratervariablen von Rogers muss dem Kind mit unbedingter positiver Wertschätzung und Akzeptanz begegnet werden, sodass es erlebt, dass es akzeptiert wird, egal wie es sich verhält (vgl. Franz 2002).

Sowohl zuhause, als auch im Kontakt mit dem Heilpädagogen ist es wichtig, dass für eine schützende Atmosphäre gesorgt wird, in der sich das Kind traut, seinen Gefühlen und Gedanken Raum zu verleihen. Da Angehörige im Alltag nicht immer ausreichend Zeit für trauernde Kinder haben, ist es wesentlich, dass das Kind sich während der Trauerarbeit mit dem Heilpädagogen bedeutend vorkommt und dass es weiß, dass es besondere Aufmerksamkeit bekommt, sodass den kindlichen Gefühlen Zeit und Raum gegeben wird (vgl. Franz 2002).

Kindgerechte Ausdrucksmöglichkeiten

„ ‘I tried to teach my child with books.
He gave me only puzzled looks.
I tried to teach my child with words.
They passed him by often unheard.
Despairingly I turned aside.
‘How shall I teach this child’, I cried.
Into my hand he put the key.
‘Come’ he said, ‘play with me’.’ ”

(Auszug aus einem Besucherkommentarbogen 1997. In: Weinberger 2007, 76)

Wie die vorausgehenden Punkte zeigten, ist das Sprechen über den Tod und die Gefühle des Kindes unumgänglich. Auf der anderen Seite ist es jedoch auch essentiell dem Kind kindgemäße, zum Teil nonverbale Ausdruckformen zu bieten. Als eigentliche Sprache des Kindes wird nach Zullinger (2007) das Spiel angesehen, sodass Kindern auf diese Art begegnet werden muss, wie das oben eingefügte Zitat meiner Meinung nach sehr treffend und schön verdeutlicht.

Die im Folgenden skizzierten Ansätze fasse ich alle unter den Oberbegriff des kindlichen Spiels. Hier ist es die Aufgabe des Heilpädagogen, herauszufinden, welche Ressourcen und Ausdrucksmöglichkeiten dem jeweiligen Kind zur Verfügung stehen und es interessieren und ansprechen. Das Kind kann in diesem Rahmen Selbstwirksamkeit erfahren und das Erlebte verarbeiten. Es

gibt eine Vielzahl kreativer Möglichkeiten für die Trauerarbeit. Die folgende Aufzählung kann somit nur ohne Anspruch auf Vollständigkeit erfolgen.
Durch das Gestalten wird dem Kind eine Möglichkeit geboten, seinen inneren Gefühlen nonverbal äußerlich Ausdruck zu verleihen (vgl. Franz 2002). Gestaltungsspiele können z.B. mit amorphen Materialien wie Sand oder Wasser erfolgen oder sich im Bauen und Konstruieren und Zeichnen und Malen äußern. Durch das eigene Erschaffen kann sich das Kind selbst schöpferisch und selbstwirksam erleben. Über diese oftmals nonverbalen Ausdrucksmittel gelingt es, mit dem Kind in Kontakt zu treten. Besonders bei sensiblen Themen, wie der Konfrontation mit dem Tod oder das Sprechen über die eigene Trauer erweist sich dieser nicht-sprachliche Zugang als sinnvoll. Das Erlebte kann dargestellt und verarbeitet werden und mit geschaffenen Gegenständen, wie Bildern kann weitergearbeitet werden.
Eine andere kreative Ausdrucksmöglichkeit sehe ich im Singen, Tanzen, Bewegen und Musizieren. Im freien Bewegen, Tanzen, Musizieren können Kinder ihren Gefühlen freien Lauf lassen und ihre Empfindungen lebendig ausagieren (vgl. Franz 2002). Aufgestaute Gefühle können losgelassen werden und der strukturierte Rahmen von Singspielen, Tänzen oder Bewegungseinheiten bietet dennoch Sicherheit. Über einen auditiven Zugang zu Kindern eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, Gefühle zu äußern, die sie sprachlich noch nicht fähig sind zu kommunizieren: „Durch das Klavier- und Querflötespielen konnte ich meine Gefühle gut ausdrücken, wenn mich etwas zutiefst bewegt hat und ich habe mir auch Sachen ausgedacht und Stücke auf dem Klavier gespielt, um auszudrücken, was an Trauer da war.“ (Aussage der Betroffenen, S.123).
Eine weitere Form kindlicher Erlebnisverarbeitung ist das Spiel. So kann das Kind im freien Spiel oder im Symbolspiel in Form von Rollenspielen das Erlebte verarbeiten. Es geht demnach „[…] immer um den schöpferischen Bewältigungsversuch des Erlebten, der von Gefühlen des Kindes begleitet ist und Gefühle bei den Mitspielenden auslöst.“ (Weinberger 2007, 82). Das Kind lernt jedoch nicht nur das Erlebte zu verarbeiten, es erprobt auch neue Verhaltensweisen, inszeniert neue Konstellationen, erspielt sich neue Erfahrungen und integriert diese in sein Selbstkonzept (vgl. Franz 2002). Bei dem Spiel mit Puppen bieten sich die Vorteile, dass dem Kind die Kontaktaufnahme und die Inszenierung erleichtert werden kann und dass der hohe Aufforderungscharakter ansprechend wirkt (vgl. Weinberger 2007).
Auch die Auseinandersetzung mit Literatur bietet eine Möglichkeit, das trauernde Kind zu unterstützen. So gibt es z.B. Gedichte, Geschichten, Märchen, Bücher, etc., die sich in der Trauerbegleitung einsetzen lassen. In den vergangenen Jahren ist die Zahl verfügbarer Kinderbücher zum Thema Tod und Sterben gestiegen. Gerne würde ich an dieser Stelle die gesichteten Bücher ausführlicher besprechen, dafür reicht der Platz jedoch nicht aus. Im Anhang findet sich eine Liste mit Literaturempfehlungen. Jedoch sollte nicht nur die subjektive Bewertung eines Buchs die Auswahl entscheiden, denn es gibt bestimmte Auswahlkriterien für eine kindgerechte Geschichte zum Thema Tod. Nach Adeney (1996) leistet eine Geschichte dann gut Hilfe, wenn sie „ ‚[…] die momentane Situation des Kindes zum Ausdruck bringt, einen Überblick vom Anfang der Krise bis zum Ausweg bietet, weder vom Problem ablenkt, noch einen vorschnellen Rat erteilt, unannehmbare Gefühle direkt an- und ausspricht, die Bemühungen des Kindes, mit der Krise fertig zu

werden, unterstützt, nachahmenswerte Vorbilder für alternative Verhaltensmuster liefert.' " (Adeney 1996. In: Schweizer/ Niedermann 2000, 125).

Die Auseinandersetzung mit kindgerechten Geschichten zum Thema Tod bietet grundlegend einen Gesprächsanlass über diese Thematik zwischen Erwachsenen und Kindern. Oftmals können sie helfen, Hemmungen abzubauen und das darzustellen, was vom Kind oder Begleiter noch nicht verbalisiert oder dargestellt werden konnte und damit kann der oftmals schwierige Einstieg erleichtert werden (vgl. Franz 2002). Das Kind kann auf diese Weise mit seinen bisher abgewehrten Gefühlen, aber auch seinen bestehenden Ressourcen in Kontakt gebracht werden (vgl. Weinberger 2007). Sowohl Kinder, als auch begleitende Erwachsene profitieren von diesem Medium, die Vorzüge dessen beschreibt Franz (2002) treffend: so können Kinderbücher dem Erwachsenen einen Einblick in die Gefühlswelt des Kindes gewähren und ihm Aufschluss über die momentane emotionale Verfassung geben. Kindern werden innerhalb einer Geschichte Identifikationsmöglichkeiten geboten, das Erlebte kann verarbeitet und das Kind kann auf weitere schwierige Situationen vorbereitet werden. Derlei Geschichten bieten beiden Seiten Denk- und Frageanstöße, sodass mit der Geschichte weitergearbeitet werden kann, z.B. in Phantasiereisen, in Gesprächen darüber, in dem Nachspielen des Erlebten, in Briefen, die sich auf das Buch beziehen. Das persönlich Erlebte wird aus einer anderen Perspektive betrachtet und kann so dem Kind zur Vertiefung, Erweiterung, Ergänzung oder Revidierung der eigenen Perspektive oder Erklärung des Geschehenen dienen. Gleichzeitig schützt es aber auch vor zu viel Nähe, da das Kind das Gefühl hat, nicht über seine eigenen Emotionen reden zu müssen und da Inhalte und Themen durch den Einsatz von Tieren oder Fabelwesen oft chiffriert werden. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass Kindern anhand einer Geschichte das wohltuende Gefühl gegeben werden kann, dass sie nicht die Einzigen sind, die derlei Erfahrungen erleben müssen (vgl. Weinberger 2007).

Erinnerungen

Für lange Zeit galt das „Kappen der Bindungen" zum Verstorbenen als das zentrale Ziel der Trauerarbeit (vgl. Wittkowski 2003). Nach neuerem Verständnis geht man aber davon aus, dass es gerade diese über den Tod hinaus bestehenden Verbindungen sind, die den Hinterbliebenen Trost spenden. In der Fachliteratur wird diese Auffassung dem „Modell der fortbestehenden Bindungen" zugeordnet, welches von Klass, Silverman und Nickman (1996) beschrieben wurde (vgl. Worden 2001). Auch Längsschnittstudien über das kindliche Trauern belegen, dass „[...] viele Kinder glaubten, ihre (verstorbenen) Eltern beaufsichtigen sie in einer wohlwollenden Weise, viele sprechen regelmäßig mit ihnen, erzählen ihnen Träume [...]." (Worden 2003, 103), sodass diese Art der bestehenden Verbindung als positiv für das kindliche Bewältigungsverhalten angesehen wird. Möglichkeiten der Erinnerungen sind vielfältig und individuell. So kann es manchen Kindern helfen, sich anhand von Fotos oder Ton- bzw. Filmaufnahmen an den Verstorbenen zu erinnern oder Erinnerungen im Gespräch und gemeinsamen Austausch aufzufrischen.

Auch bestimmte Orte der Erinnerungen, wie Stellen in der Wohnung oder der Natur, sowie das Grab als Ort der Erinnerung im traditionellsten Sinne, können Verbindungen erhalten und Rückzugsorte darstellen. Trauerbegleiter können beispielsweise ein Erinnerungsbuch mit dem Kind anfertigen, in welches das Kind Fotos, Zeichnungen, Gedichte, oder andere Dinge, die es mit der

verstorbenen Person verbindet wie Eintrittskarten oder Briefe einfügen kann. Mir fällt hier der Begriff der Biografiearbeit ein. Dieser Begriff und das damit entstandene ursprünglich von Ryan und Walker (1997) geprägte Konzept sind im Kontext der Arbeit mit Pflegekindern entstanden (vgl. Weinberger 2007). In diesem Kontext könnte ich mir vorstellen, mit dem Kind zu erarbeiten, wie die verstorbene Person war, was sie für Vorlieben und Eigenarten hatte, etc. und dies festzuhalten. So kann sich das Kind intensiv erinnern, ggfs. seine „Wurzeln erforschen" und stolz auf das einzigartige Familienmitglied zurückblicken.

Aber auch Gegenstände oder Erinnerungs-, sowie Erbstücke können als wichtiges Bindeglied zwischen dem Kind und dem Verstorbenen fungieren (vgl. Schweizer/ Niedermann 2000). „Man kann es sich so vorstellen, dass Symbole Brückenobjekte sind, die eine Verbindung zum Verstorbenen schaffen. Genauso ermöglichen Orte der Erinnerung dem Kind die Gedanken an den Verstorbenen lebendig zu halten." (Aussage der Psychologin, S.119). Nicht nur Orte und Symbole der Erinnerung sind wichtig, sondern auch Rituale, z.B. das tägliche Anzünden einer Kerze und das damit verbundene Erinnern oder die regelmäßige Bepflanzung des Grabes können sich als hilfreich darstellen. Aber auch das Festhalten an alltäglichen, familiären Ritualen, die nicht direkt mit dem Tod verbunden sind, ist wesentlich und hilfreich.

Als traditionellstes Trauerritual wird die Beerdigung angesehen. In der Fachwelt herrscht weitestgehend Konsens darüber, dass Kinder selber entschieden dürfen, ob sie an der Beerdigung teilnehmen wollen. Hier gilt, dass das Kind zwar zur Teilnahme ermutigt, niemals jedoch dazu gezwungen werden darf. Da die Familienmitglieder mit ihrer eigenen Trauer beschäftigt sind, empfiehlt es sich eine dem Kind nahestehende Person zu dessen Begleitung einzuladen, was z.B. der begleitende Heilpädagoge leisten könnte. Wesentlich ist, dass das Kind auf die Beerdigung vorbereitet und alles einfühlsam erklärt wird. So könnte beispielsweise schon vor der eigentlichen Beerdigung der Friedhof besucht werden. „Ich hatte immer das Gefühl, dass für Kinder nicht gut gesorgt wird auf Beerdigungen. Als Kind habe ich immer nur das Düstere und Schwere empfunden. Ich glaube, ein Grund dafür war, dass mir so wenig erklärt wurde. Meine Eltern waren hauptsächlich mit sich selbst beschäftigt und Verwandte kamen auch weniger, um uns zu trösten. Sie sagten: ‚Ihr müsst jetzt besonders tapfer sein für eure Eltern. Macht ihnen keine Sorgen, das können sie jetzt überhaupt nicht gebrauchen.' Das heißt, es kamen Ermahnungen statt Unterstützung." (Aussage der Betroffenen, S.124).

Auch die Möglichkeiten des Mitwirkens eines Kindes an einer Trauerfeier sind individuell. Die Forschungsergebnisse der Studie von Silverman und Worden (1996) belegen: „Kinder in die Planung und die Beerdigung einzubeziehen, hatte einen positiven Effekt. Es gab ihnen das Gefühl, in einer Zeit der großen inneren und äußeren Aufruhr wichtig und nützlich zu sein." (Worden 2011, 222). So können Kinder sich einbringen durch das Vortragen von Gedichten, das Lesen eines persönlichen Abschiedsbriefs, das Bemalen des Sarges, das Tragen von Blumen oder das Steigenlassen von Luftballons. Ein wichtiger Grundsatz, der sich durch alle Bereiche der Trauerbegleitung zieht, kommt hier ganz besonders zum Tragen: das Kind muss sich wichtig und in die Gemeinschaft und die Ereignisse einbezogen fühlen (vgl. Worden 2011).

Kindertrauergruppen

So bedeutend Angehörige und auch professionelle Begleiter wie Heilpädagogen in dem kindlichen Trauerprozess sind, so essentiell ist auch der Austausch mit Gleichaltrigen. Oftmals verspüren Trauernde den Wunsch mit gleichermaßen Betroffenen zu sprechen, da sie den deutlichen Unterschied zu ihren Freunden empfinden und das Gefühl haben, dass diese nicht wissen, wie es ist, einen nahen Angehörigen zu verlieren (vgl. Worden 2011). In Trauergruppen können Kinder dem Wunsch nach Kontakt mit ebenfalls betroffenen Peers und der intensiven Auseinandersetzung mit dem Geschehenen nachkommen: „Denen kann er diesen Verlust mitteilen und er weiß, die anderen wissen, wie es ihm geht. Er muss sich da nicht groß erklären, er weiß genau, die wissen es ganz genau." (Aussage der Heilpädagogin, S.104).

Aber auch dem Wunsch nach trauerfreien Zonen kann und sollte entsprochen werden. Durch Trauergruppen kann Isolation verhindert, Scham- und Schulgefühle besprochen und entgegengewirkt und der soziale Umgang der Kinder gestärkt werden (vgl. Ennulat 2007). Aber auch über Gefühle, die zuhause nicht geäußert werden „dürfen", kann in einer Kindertrauergruppe gesprochen werden, wie z.B. Eifersucht und Ungerechtigkeit (vgl. Kübler-Ross 2008). All die in diesem siebten Kapitel beschriebenen Dinge, die trauernde Kinder brauchen und die vorgestellten Methoden sollten im Rahmen von Kindertrauergruppen beachtet werden und können dort Einsatz finden.

Trauerfreie Zonen

Nach einer langen, für die Seele des Kindes schweren Zeit der Trauer und der damit einhergehenden permanenten Beschäftigung, sehnt sich das Kind auch nach trauerfreien Orten und Situationen.

Dies sollten unter anderem die Eltern beachten, aber auch die begleitenden Heilpädagogen. So mag es paradox erscheinen, wenn das Kind zur Trauerbewältigung zum Heilpädagogen kommt und sich dort nicht mit der Trauer beschäftigt wird: „Und bei Kindern merke ich, was denen einfach sehr wichtig ist, ist, dass du nicht eine Stunde mit ihnen über Sterben, Tod und Trauer sprechen kannst. Das tut kein Kind. Das können die gar nicht und das müssen die auch nicht." (Aussage der Heilpädagogin, S.100). Jedoch ist dies ebenfalls ein Aspekt der Bewältigung, ebenso wie die zeitweise intensive Auseinandersetzung mit der Trauer. Oftmals hat das Kind zuhause in einer Atmosphäre, in der alle trauern, nicht das Gefühl, seinem Bedürfnis nach einer „Trauerpause" Ausdruck verleihen zu dürfen. Deshalb sind neutrale, trauerfreie Zonen und Situationen wesentlich für die Bearbeitung der Trauer, in denen das Kind unbelastet spielen und seinem Bedürfnis nach Normalität nachkommen kann (vgl. Franz 2002). „Ich habe mich wahnsinnig oft mit Freunden getroffen, zwei bis drei Verabredungen am Tag, bloß um zuhause rauszukommen. Ich habe natürlich auch mit ihnen gesprochen, aber auch andere Sachen gemacht. Die Ablenkung hat mir damals sehr gut getan.[...] Eine Woche nach der Beerdigung sind wir in den Urlaub gefahren, das habe ich sehr genossen, einfach in einer Umgebung zu sein, wo keiner wusste, was passiert war. Man musste nicht ständig darüber nachdenken, was die anderen denken. Damals war es eine sehr große Hilfe und dafür bin ich meinen Eltern heute noch sehr dankbar. Trauer war auch im Urlaub da, aber es war viel leichter." (Aussage der Betroffenen, S.125).

7.4 Grenzen heilpädagogischer Unterstützung im Rahmen der Trauerbegleitung

Mögen die Möglichkeiten der heilpädagogischen Unterstützung noch so vielseitig sein und sich als hilfreich erweisen, so gibt es dennoch gewisse Barrieren und teilweise sogar Grenzen des heilpädagogischen Handelns im Rahmen der Trauerbegleitung, welche ich im Folgenden aufzeigen möchte. Die offensichtlichste und nicht zu überwindende Grenze in der heilpädagogischen Unterstützung und Begleitung im Rahmen der Trauerbegleitung ist die, dass beide Seiten bzw. Parteien nicht das erreichen bzw. bekommen können, was sie sich eigentlich wünschen. Der Begleitende kann dem Trauernden nicht den vermissten Verstorbenen zurückbringen und der Trauernde kann den Beratenden, zumindest vorerst nicht zufrieden stellen, indem er zeigt, dass ihm die Beratung hilft und es ihm besser geht (vgl. Worden 2001).

Parkes (1972) drückt diese unüberwindbare Grenze mit folgenden Worten treffend aus: „Schmerz ist in einem solchen Fall unvermeidlich und unentrinnbar. Er stammt aus dem Bewusstsein beider Seiten, dass keine der anderen geben kann, was sie wirklich braucht." (Parkes 1972. In: Worden 2001, 273). Da „Erfolge" und das Gefühl sich als Begleiter wirklich hilfreich zu erweisen anfangs auf sich warten lassen können, kann es auch zu der Abnahme der eigenen Motivation kommen. Da der Trauerprozess meist diskontinuierlich verläuft und Trauernde in bereits „abgearbeitete Phasen" verfallen können, übt dies ebenfalls eine starke Belastung für die Begleiter aus.

Eine weitere Grenze kann sich für den Beratenden auftun, wenn der eigene Schmerz und die eigene Trauer zu groß sind. Dies kann sich beispielsweise in übergroßem Mitleid für die trauernde Person äußern. Im Rahmen meines Praktikums in einer kinder- und jugendpsychiatrischen Praxis musste ich die Erfahrung machen, dass es Kinder gibt, die Unvorstellbares erleiden mussten. Die eigene zu starke Betroffenheit kann demnach eine wesentliche Grenze markieren.

Die eigene Trauer kann jedoch auch den Unterstützungsprozess hindern, wenn begleitende Personen sich durch die Arbeit mit Trauernden eigener Verluste bewusst werden, die nicht hinreichend be- und verarbeitet wurden. Die besondere Stellenwert der zu eingangs erwähnten Gedanken, nämlich, dass zuerst die eigene Verlustgeschichte bearbeiten werden muss, um Trauernde kompetent begleiten zu können, zeigt sich erneut an dieser Stelle. Durch diese vorherige Auseinandersetzung können Begleiter auch lernen, mit welchen Trauertypen oder Trauersituationen nicht umgegangen werden kann und diese somit weiterverweisen zu können (vgl. Worden 2001).

Worden (2001) vertritt die These, dass die Vorstellung, allen Situationen und jeder Person gewachsenen zu sein, charakteristisch für helfende Berufe sei. Jedoch sollten professionelle Berater und Begleiter ihre Grenzen durch vorherige Klärung kennen und dementsprechend weiterverweisen können. Hier erweist es sich nicht nur als unabdinglich, im Fall der eigenen Betroffenheit, sondern auch im Falle einer fachlichen Überforderung an Experten zu verweisen und zu vermitteln.

Zeigen sich bei einem trauernden Kind deutliche Anzeichen für psychische Traumata, Belastungsstörungen oder erschwerte Trauer, sollten weitere Experten zu Rat gezogen werden, um eine Gefahr für die Entwicklung des Kindes einzudämmen. Trauerbegleiter müssen hier eine adäquate Begleitung anregen und an die entsprechenden Stellen vermitteln, sodass sie eine ge-

wisse Wegweiserfunktion erfüllen (vgl. Worden 2001). Hier ist es wesentlich, sich die Frage zu stellen, was eine heilpädagogische Unterstützung überhaupt leisten soll und was sie leisten kann und wo das Betätigungsfeld des trauerbegleitenden Heilpädagogen aufhört.
Konkret auf die Situation der Kinder und deren Umfeld bezogen, offenbaren sich weitere Grenzen. So sind Kinder im Gegensatz zu Erwachsenen meist nicht in der Lage, sich selber Hilfe zu holen oder zu verbalisieren, dass sie Hilfe benötigen. Da sie wie zuvor beschrieben stärker der „Macht der Bedingungen" (Bowlby 2006, 177) unterworfen sind, hängt die Entscheidung, ob eine professionelle Trauerbegleitung stattfindet, meist von den Eltern ab. Ebenso hängen die Bewältigung der kindlichen Trauer und der Weg den der kindliche Trauerprozess einschlägt, wesentlich von dem sozialen Umfeld des Kindes ab. Die Mitarbeit dieses Umfelds ist im Rahmen der Trauerbegleitung von Kindern unabdingbar und ist diese nicht ausreichend gegeben, erfährt das Kind nicht das, was es im Trauerprozess braucht. Die ausschließliche Arbeit des Heilpädagogen kann dies nicht ausgleichen, da ein professioneller Trauerbegleiter nie die familiären Bezugspersonen ersetzen kann und dies auch niemals Ziel sein darf.
Eine weitere Grenze bzw. eher eine Schwierigkeit sehe ich darin, dass es sich problematisch darstellt, Trauerbegleitung zu festgelegten Zeiten und an festgelegten Orten leisten zu wollen. Die Planung, Regelmäßigkeit und feste Zeiteinhaltung sehe ich als problematisch und fragwürdig an, da Trauer ein äußerst individueller Prozess ist und man dies nicht zu bestimmten Zeitpunkten „erzwingen" kann. Hier zeigt sich erneut die Bedeutung des sozialen Rückhalts, sodass die Familie das Kind auffangen kann, wenn es zuhause zu plötzlichen Traueräußerungen kommt.
Eine weitere Grenze, die sich ebenfalls auf die praktische Umsetzbarkeit der Trauerbegleitung bezieht, ist in der Finanzierung dieser zu sehen. Im Rahmen des Gespräches mit einer Heilpädagogin/ Trauerbegleiterin habe ich erfahren, dass es große finanzielle Barrieren gibt, da die Finanzierung der Trauerbegleitung Professionelle, sowie Trauernde an ihre Grenzen bringen kann. Nicht selten kann eine professionelle Begleitung von den Betroffenen nicht (vollständig) bezahlt werden, sodass das Trauerinstitut für entstandene Kosten aufkommt. Dadurch wird der „Gewinn" eingeschränkt, wodurch der Ausbau erschwert wird. Da das Feld der Trauerbegleitung aus den genannten Gründen wenig lukrativ ist, gibt es nur sehr wenige Trauerinstitute.
Des Weiteren gibt es Grenzen, auf die ich während des Verfassens meiner Arbeit gestoßen bin. Wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, sah ich eine gravierende Grenze bei der Erstellung meiner Arbeit darin, die eigentlich Betroffenen, nämlich die trauernden Kinder, zu Wort kommen zu lassen. Ich habe versucht dies bestmöglich durch den Einsatz verschiedener Gespräche mit Fachpersonen und einer Betroffenen zu kompensieren. Eine weitere Einschränkung habe ich erfahren müssen, als ich gemerkt habe, wie viel theoretische Informationen es über die Thematik Trauer bei Kindern gibt, aber wie minimiert die konkreten Möglichkeiten der Trauerbegleitung in der Literatur dargestellt sind. Auf der einen Seite stellte sich dies als Herausforderung dar, da ich auf wenig Verfügbares zurückgreifen konnte. Auf der anderen Seite erschien mir dies einleuchtend, da Trauerbegleitung immer individuell verschieden sein muss.
Abschließend möchte ich auf Grenzen eingehen, die eher auf die gesellschaftliche Ebene dieser Thematik abzielen. Aufgrund der gesellschaftlichen Angst vor der Konfrontation bestehen viele

Barrieren und Blockaden gegen den (heil-) pädagogischen Anspruch, das Thema Tod und Trauer stärker in den Alltag zu integrieren (vgl. Student/ Mühlum/ Student 2007). Auch durch den Charakter der Krisenintervention, nämlich, dass erst eingegriffen wird, wenn es bei Trauernden bereits zu Komplikationen gekommen ist, sind die Möglichkeiten der heilpädagogischen Einflussnahme minimiert. Würde die Verbindung von Kindern und Tod nicht weiter gesellschaftlich tabuisiert, würden sich im Bereich der prä- und postventiven Trauerarbeit weitreichendere Möglichkeiten ergeben. An dieser Stelle sehe ich von der Gesellschaft gesetzte Barrieren, die es im Rahmen der politischen und Öffentlichkeitsarbeit der (Heil-) Pädagogik zu überwinden gilt, was bereits überleitet zu dem nun folgenden Abschluss und Ausblick dieser Arbeit.

8. Abschluss, Fazit und Ausblick

Durch die Etablierung des Zweiges der Trauerbegleitung und den Ausbau der Hospizbewegung, wurde dem Thema Trauer in der letzten Zeit vermehrt Interesse gezollt und Aufmerksamkeit geschenkt. Jedoch beschränkt sich das öffentliche Interesse nicht selten nur auf den Bereich der Unterstützung erwachsener Trauernder oder Sterbender. Oftmals werden trauernde Kinder vergessen oder gänzlich ausgeschlossen. Nicht ohne Grund werden trauernde Kinder oftmals als die „ ‚vergessenen' Trauernden" (Finger 2008, 56) betitelt.

Im Laufe des Entstehungsprozesses dieser Arbeit kam ich oftmals nicht umhin, mir die Frage zu stellen, warum dem so ist. Ist es nicht lediglich die Angst der Erwachsenen, Kinder mit dem Thema Tod und Sterben zu konfrontieren? Wie anhand des in dieser Arbeit Herausgearbeiteten ersichtlich wird, haben Kinder ein natürliches, waches Interesse für das eigentlich natürliche Thema Tod. Dieser gehört, so paradox es auch für manche erscheinen mag, zum Leben und zu einer vollständigen Erfassung dessen dazu. Die Welt und die in ihr lebenden Menschen sollten diesem kindlichen Interesse mit Offenheit und Klarheit gegenübertreten und Kindern „Futter" für dieses Interesse liefern, denn: „Es ist ja die Angst von uns Erwachsenen vor diesem Thema, es ist nicht so, dass die Kinder Angst davor haben. Wenn sie feinfühlig damit in Kontakt gebracht werden, haben sie auch keine Angst davor. Das ist so etwas Natürliches." (Aussage der Heilpädagogin, S. 106).

Ziel dieser Arbeit war es, herauszuarbeiten und aufzuzeigen, dass Sterben, Tod und Trauer für Kinder eine natürliche seelische Belastung darstellen und sie eine besondere, einzigartige und von Erwachsenen differierende Verarbeitungsweise haben. Entgegen der in der Gesellschaft und teilweise auch Fachwelt lange Zeit weitläufig verbreiteten Vorstellung, dass Kinder nicht trauern, besteht heutzutage Konsens darüber, dass Kinder entwicklungsentsprechend kontinuierlich ein Todesverständnis aufbauen und auf ihre Art und Weise ganz besonders trauern und dementsprechend auch eine ganz besondere, kindgerechte und altersentsprechende Unterstützung brauchen.

Die Einzigartigkeit der kindlichen Verarbeitungsweise wurde mir anhand der Aussage eines trauernden Mädchens besonders deutlich: „ ‚Wenn es regnet, dann duscht oder badet mein Papa.' Und dann haben wir sie gefragt, warum sie in die Trauergruppe kommt und da hat sie gesagt:

‚Weil wir hier immer so viel lachen und wenn man lacht, dann hüpft die Liebe.' " (Aussage der Heilpädagogin, S.104).

Obwohl diese oben angesprochene gesellschaftliche Barriere überwunden scheint, gibt es zahlreiche weitere mögliche Grenzen, die sich im Kontext der Verbindung von Kindern und Tod auftun.

Die Bedingungen von Sterben, Tod und Trauer sind immer dem gesellschaftlichen Wandel und den epochal herrschenden Bedingungen unterworfen. Durch die in der heutzutage von Perfektion, Machbarkeit und Erfolg dominierten Gesellschaft entstandenen Hospitalisierungs- und Institutionalisierungstendenzen werden persönliche Berührungspunkte mit dem Tod, Sterbenden und Trauernden eingegrenzt, sodass auch Kindern die Konfrontation vorenthalten wird.

Jedoch sollte die Konfrontation mit dem Tod, die Auseinandersetzung und Begleitung Sterbender nicht gemieden und Trauer nicht länger als Schwäche angesehen werden. Die Gesellschaft muss im Sinne einer prämortalen Trauerarbeit wieder für dieses Thema sensibilisiert werden. An dieser Stelle ist es unter anderem Auftrag der Heilpädagogik, diese Entwicklung voran zu treiben. Hierzu gehört auch, dass unter anderem die Erziehung und die Lehrpläne von Schulen, Kindergärten, etc. angepasst werden müssen und dieses Thema auch Einzug in die Lehre der Hochschulen findet.

Derzeit stellt sich jedoch ein Bild dar, das dem Gegenteil des Wünschenswerten entspricht: trauernden Kindern und Jugendlichen wird im Sinne der Krisenintervention meist erst eine Begleitung angeboten, wenn es bereits zu einer Erschwerung der Trauer gekommen ist, die meist aufgrund mangelnder Kostenübernahme selber finanziert werden muss. Hier sollte auf der einen Seite eine flächendeckende Angebotsstruktur, sowie vorbeugende Maßnahmen angestrebt werden.

Zusammenfassend stellen trauernde Kinder und ihr Umfeld ein heilpädagogisch relevantes Klientel dar und die Unterstützung im Rahmen der Trauerbegleitung entwickelt sich zu einem aktuellen Handlungsfeld der Heilpädagogik. Somit muss sich die Profession Heilpädagogik in dieser bisher eher unbeachteten Sparte ganz neuen Herausforderungen stellen, den Fortschritt mitvorantreiben und sich in diesem modernen Tätigkeitsfeld etablieren.

Wesentlich in diesem Zusammenhang stellt sich für mich außerdem dar, dass der vermehrten Bestrebung, Trauer und Trauerprozesse als pathologisch diagnostizieren zu wollen, grundsätzlich entgegengehalten wird, dass Trauer eine natürliche, menschliche und psychohygienische Reaktion auf einen Verlust ist. Jeder Mensch trauert auf seine Art und Weise und seine Trauer ist so individuell und persönlich unterschiedlich, wie es jeder Mensch auch ist. Dies gilt es, besonders mit Blick auf das heilpädagogische Selbstverständnis, anzuerkennen, zu akzeptieren und zu fördern.

Im Rahmen dieser Arbeit bin ich mir persönlich auch dessen bewusst geworden, dass Menschen der Wert und die Kostbarkeit des Lebens erst durch die „Schattenseiten", wie den Verlust einer geliebten Bezugsperson bewusst wird.

In diesem Zug ist es ebenso wesentlich, dass Kindern auf der einen Seite Themen wie Sterben, Tod und Trauer nicht vorenthalten werden, auf der anderen Seite aber auch, dass trauernde Kinder erfahren müssen und sollen, dass es neben ihrer und der Trauer ihrer Angehörigen auch

schöne Dinge gibt, die Spaß machen, bei denen gelacht werden kann und das unbeschwerte Leben genossen werden kann. Denn abschließend darf niemals außer Acht gelassen werden, dass auch trauernde Kinder in erster Linie Kinder sind (vgl. Aussage der Psychologin, S. 119)!
Abschließen möchte ich gerne mit einem Zitat, welches mich bei dem Verfassen dieser Arbeit stets begleitet hat und meiner Meinung nach einfühlsam und treffend darlegt, dass Trauer und Verluste belastend sind und dass es völlig in Ordnung und natürlich ist (auch über einen längeren Zeitraum) zu trauern, dass man jedoch nie alleine ist und dass die Verarbeitung mit dem Beistand und der Unterstützung von Bezugspersonen leichter fällt:

„Lange saßen sie dort und
hatten es schwer,
doch sie hatten es gemeinsam schwer,
und das war ein Trost.
Leicht war es trotzdem nicht."

(Lindgren 2000, 80)

9. Literaturverzeichnis

Print-Quellen

Ariès, Philippe (1980): Geschichte des Todes. München/ Wien: Carl Hanser

Ariès, Philippe (1975): Geschichte der Kindheit. München/ Wien: Carl Hanser

Baßler, Margit/ Schins, Marle-Therese (1992): „Warum gerade mein Bruder?" Trauer um Geschwister. Erfahrungen, Berichte, Hilfen. Reinbek: Rowohlt

Bogyi, Gertrude (1998): Kind und Tod. In: Unsere Kinder, 1998/02, 25-29

Bowlby, John (2011): Das Glück und die Trauer. Herstellung und Lösung affektiver Bindungen. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta

Bowlby, John (2006): Verlust. Trauer und Depression. München: Ernst Reinhardt

Brocher, Tobias (1998): Wenn Kinder trauern. Reinbek: Rowohlt

Canacakis, Jorgos (1993): Ich sehe deine Tränen. Trauern, Klagen, Leben können. 8. Aufl. Stuttgart: Kreuz

Eckhardt, Jo (2003): Kinder und Trauma. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Ennulat, Gertrud (2007): Kinder trauern anders. Wie wir sie einfühlsam und richtig begleiten. 4. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder

Erikson, Erik H. (2003): Identität und Lebenszyklus. Berlin: Suhrkamp

Felder, Gerd (Hrsg.) (2011): Leben bis zuletzt. Schüler-Texte über Sterben und Tod. Dülmen: Laumann

Finger, Gertraud (2001): Mit Kindern trauern. Stuttgart: Kreuz

Finger, Gertraud (2008): Wie Kinder trauern. So können Eltern die Selbstheilungskräfte ihrer Kinder fördern. Stuttgart: Kreuz

Fischer, Gottfried/ Riedesser, Peter (1998): Lehrbuch der Psychotraumatologie. 2. Aufl. München: Reinhardt

Franz, Margit (2002): Tabuthema Trauerarbeit. Kinder begleiten bei Abschied, Verlust und Tod. 5. Aufl. München: Don Bosco

Freud, Sigmund (1975): Psychologie des Unbewussten. Frankfurt am Main: Fischer

Freud, Sigmund (1916): Trauer und Melancholie. In: Freud, Sigmund (1967): Gesammelte Werke. Band 10, 4. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer, 428-446

Greving, Heinrich/ Ondracek, Petr (2010): Handbuch der Heilpädagogik. Troisdorf: EINS

Greving, Heinrich/ Ondracek, Petr (2009): Heilpädagogisches Denken und Handeln. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik der Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Greving, Heinrich/ Ondracek, Petr (Hrsg.) (2009): Spezielle Heilpädagogik. Eine Einführung in die handlungsfeldorientierte Heilpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer

Goldbrunner, Hans (1996): Trauer und Beziehung. Systemische und gesellschaftliche Dimensionen der Verarbeitung von Verlusterlebnissen. Mainz: Matthias-Grünewald

Grollmann, Earl A. (2004): Mit Kindern über den Tod sprechen. Ein Ratgeber für Eltern. Neukirchen-Vluyn: Aussaat

Hirschberg, Corinna (2010): Wie Kinder trauern. Kinder in ihrer Trauer begleiten. Berlin: Diakonisches Werk der evangelischen Kirche in Deutschland e.V., Referat Hospiz und Palliativ Care

Hövelmann, Susanne (2009): Trauernde Kinder begleiten. Eine Aufgabe für Pädagogen und Angehörige. Essen: Blaue Eule

Iskenius-Emmler, Hildgard (1988): Psychologische Aspekte von Tod und Trauer bei Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main: Lang

Jerneizig, Ralf/ Langenmayr, Arnold/ Schuber, Ulrich (1991): Leitfaden zur Trauertherapie und Trauerberatung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Kaldhol, Margit (1987): Abschied von Rune. München: Heinrich Ellermann

Kast, Verena (1999): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. 4. Aufl. Stuttgart: Kreuz

Kübler-Ross, Elisabeth (1971): Interviews mit Sterbenden. 7. Aufl. Stuttgart: Kreuz

Kübler-Ross, Elisabeth (2008): Kinder und Tod. München: Knaur

Lammer, Kerstin (2006): Den Tod begreifen. Neue Wege in der Trauerbegleitung. 4. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

Lammer, Kerstin (2007): Trauer verstehen. Formen, Erklärungen, Hilfen. 2. Aufl. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

Langenmayr, Arnold (1999): Trauerbegleitung. Beratung-Therapie- Fortbildung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Leist, Marielene (2004): Kinder begegnen dem Tod. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Leyendecker, Christoph/ Lammers, Alexandra (2001): „Lass mich einen Schritt alleine tun". Lebensbeistand und Sterbebegleitung lebensbedrohlich erkrankter Kinder. Stuttgart: Kohlhammer

Lindgren, Astrid (2000): Steine auf dem Küchenbord. Hamburg: Oetinger

Lohaus, Arnold/ Ball, Juliane (2006): Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern. 2. Aufl. Göttingen: Hogrefe

Mack, Ulrich (2010): Handbuch Kinderseelsorge. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Moor, Paul (1999): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. 2. Aufl. Bern: Huber

Oerter, Rolf/ Montada, Leo (2008): Entwicklungspsychologie. 6. Aufl. Weinheim: Beltz

Paul, Chris (2001): Neue Wege in der Trauer- und Sterbebegleitung. Hintergründe und Erfahrungsberichte für die Praxis. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Pfeifer, Wolfgang (2005): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. München: Deutscher Taschenbuchverlag

Piaget, Jean (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz

Plieth, Martina (2001): Kind und Tod. Zum Umgang mit kindlichen Schreckensvorstellungen und Hoffnungsbildern. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener

Raimbault, Ginette (1981): Kinder sprechen vom Tod. Klinische Probleme der Trauer. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Riedesser, Peter/ Schulte-Markwort, Michael/ Walter, Joachim (2003): Entwicklungspsychologische und psychodynamische Aspekte psychischer Traumatisierung von Kindern und Jugendlichen. In: Koch-Kneidl, Lisa/ Wisse, Jörg: Entwicklung nach früher Traumatisierung. Psychoanalytische Blätter. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 9-11

Rogers, Carl (2003): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. 19. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer

Rosner, Rita/ Wagner, Birgit (2011): Komplizierte Trauer. In: Seidler, Günther H./ Freyberger, Harald J./ Maercker, Andreas (Hrsg.): Handbuch der Psychotraumatologie. Stuttgart: Klett-Cotta, 220-229

Scheilke, Christoph Th./ Schwitzer, Friedrich (2000): Musst du auch sterben? Kinder begegnen dem Tod. Band 3. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Shakespeare, William (2005): Macbeth. Stuttgart: Reclam

Specht-Tomann, Monika/ Tropper, Doris (2011): Wir nehmen jetzt Abschied. Kinder und Jugendliche begegnen Sterben und Tod. Ostfildern: Patmos

Spiegel, Yorick (1973): Der Prozess des Trauerns. Analyse und Beratung, 2. Aufl. München: Kaiser

Spitz, René (1983): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. 7. Aufl. Stuttgart: Klett

Straub, Jürgen/ Kempft, Wilhelm/ Werbik, Hans (Hrsg.) (2005): Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. 5. Aufl. München: Deutscher Taschenbuchverlag

Student, Johann-Christoph (2000): Im Himmel welken keine Blumen. Kinder begegnen dem Tod. Freiburg: Herder

Student, Johann-Christoph/ Mühlum, Albert/ Student, Ute (2007): Soziale Arbeit in Hospiz und Palliative Care. 2. Aufl. München: Ernst Reinhardt

Stutz, Elisabeth (2008): Tod und Trauer im (Er-) Leben von Kindern. Möglichkeiten der Begleitung durch die soziale Arbeit. Saarbrücken: VDM

Städler-Mack, Barbara (2004): Kinderseelsorge. Seelsorge mit Kindern und ihre pastoralpsychologische Bedeutung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Schweizer, Ruth/ Niedermann, Albin (2000): Wenn Kinder dem Tod begegnen. (Heil-) Pädagogische Hilfestellung für trauernde Kinder. In: VHN, 2000/02, 111-128

Tammerle-Krancher, Mathilde (2009): Traumatisierte Kinder und Jugendliche erkennen, verstehen, handeln. Berlin: bhp

Tausch-Flammer, Daniela/ Bickel, Lis (1998): Wenn Kinder nach dem Sterben fragen. Ein Begleitbuch für Kinder, Eltern und Erzieher. 10. Aufl. Freiburg: Herder

Unverzagt, Gerlinde (2008): Erzähl mir was vom Sterben. Mit Kindern über den Tod sprechen. Stuttgart: Kreuz

Vürell, Anita (2010): Tod und Trauer im Leben von Kindern. Theoretische Grundlagen und wie Kinderbücher helfen können. Saarbrücken: VDM

Weinberger, Sabine (2007): Kindern spielend helfen. Eine personzentrierte Lern- und Praxisanleitung. 3. Aufl. Weinheim/ München: Juventa

Wittkowski, Joachim (Hrsg.) (2003): Sterben, Tod und Trauer. Stuttgart: Kohlhammer

Worden, William W. (2001): Beratung in Therapie in Trauerfällen. Ein Handbuch. 4. Aufl. Bern: Huber

Znoj, Hansjörg (2004): Komplizierte Trauer. Fortschritte der Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe

Zullinger, Hans (2007): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. 8. Aufl. Magdeburg: Klotz Internetquellen

Steck, Barbara (2003): Psychisches Trauma und Trauerprozess beim Kind. Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie. Basel [Format: PDF, Zeit: 21.12.2011, Adresse: www.sanp.ch/pdf/2003/2003-01/2003-01-073.PDF]

UNICEF (2008): Die Werte der Kinder. Eine Zusammenfassung der Kernergebnisse. Köln [Format: PDF, Zeit: 31.05.2012, Adresse: http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/presse/fotomaterial/Geolino_Studie/Kinderwerte_2008/Zusammenfassung_der_Ergebnisse_von_Synovate Text_.pdf].

Weiss, Sabine (2006): Die Trauer von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen um den verstorbenen Vater. Ludwig-Maximilians-Universität, München [Format: PDF, Zeit: 20.04.2012, Adresse: edoc.ub.uni muenchen.de/7351/1/Weiss_Sabine.pdf].

10. Anhang

10.1 Abbildungen

Abb. 1: „Dreiphasiges Modell des Trauerns" (Wittkowski 2004. In: Stutz 2008, 25)

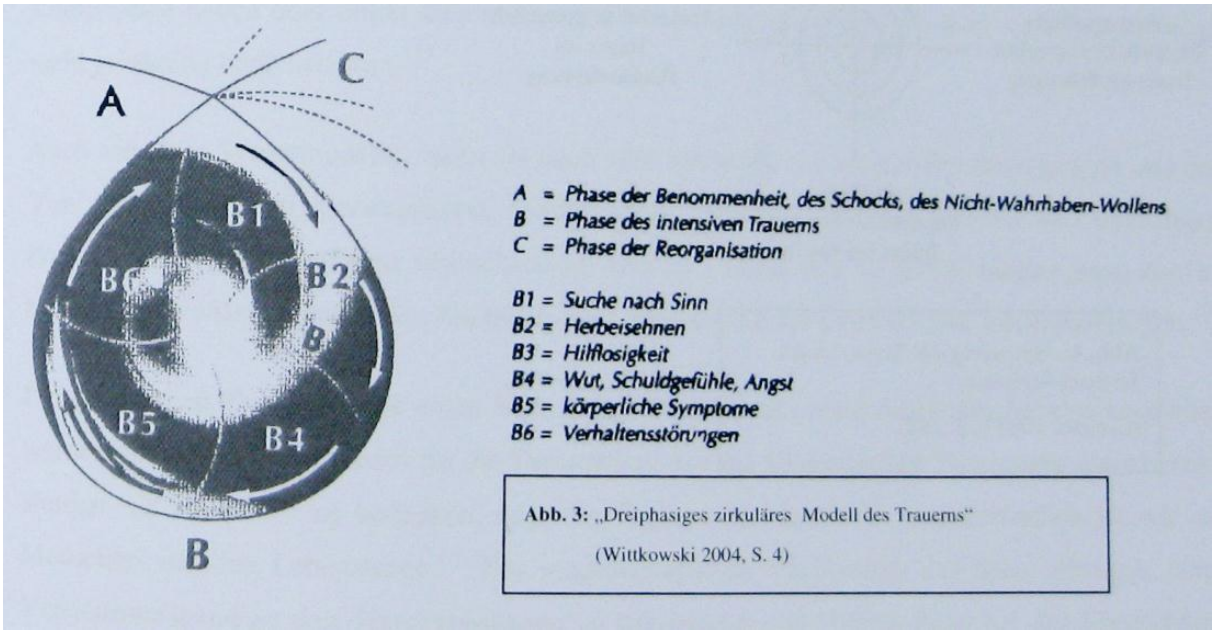
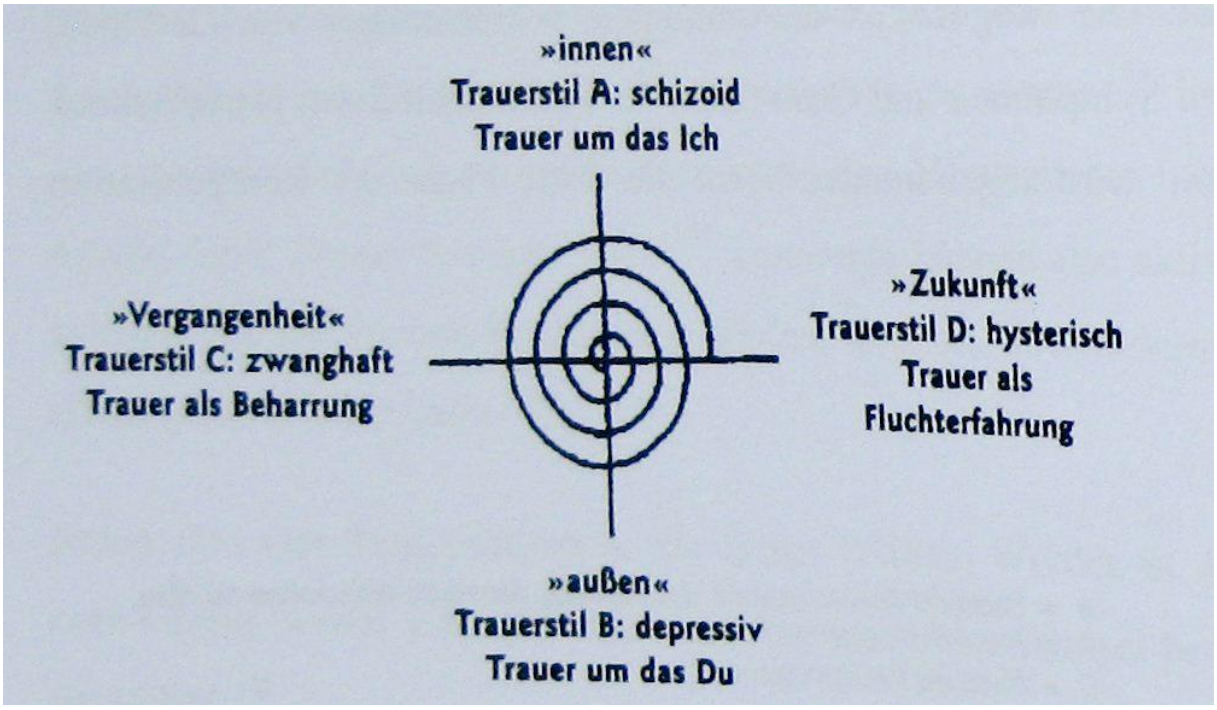


Abb. 2: „'Spiralwege' der Trauer im 'Kreuz der Wirklichkeit' " (Schibilsky 1989. In: Lammer 2006, 209)



10.2 Literaturempfehlungen Kinderbücher

(Bilder-) Bücher zu allgemeinen Fragen rund um das Thema Sterben, Tod und Trauer

Eckhardt, Jo (2009): Wohnst du jetzt im Himmel? Ein Abschieds- und Erinnerungsbuch für trauernde Kinder. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Erlbruch, Wolf (2007): Ente, Tod und Tulpe. München: Antje Kunstmann

Nilsson, Ulf/ Eriksson, Eva (2009): Die besten Beerdigungen der Welt. Frankfurt am Main: Moritz

Velthuijs, Max/ Inhauser, Rolf (1994): „Was ist das?“ fragt der Frosch. 3.Aufl. Düsseldorf: Sauerländer

(Bilder-) Bücher zum Tod eines Haustieres

Schössow, Peter (2005): Gehört das so??! Die Geschichte von Elvis. Wien/ München: Carl Hanser

(Bilder-) Bücher zum Tod der Eltern

Jahoonen, Riitaa (2007): Das Mädchen unter dem Dohlenbaum. Wien/ München: Carl Hanser

(Bilder-) Bücher zum Tod von Kindern/ Geschwistern

Kaldhol, Margit/ Oyen, Wenche (1987): Abschied von Rune. München: Ellermann

Vinje, Kari/ Zahl Olsen, Vivian (2000): Pelle und die Geschichte mit Mia. Gießen: Brunnen

(Bilder-) Bücher zum Tod alter Menschen

Bauer, Jutta (2001): Opas Engel. Hamburg: Carlsen

Fried, Amelie/ Gleich, Jacky (1997): Hat Opa einen Anzug an? Wien: Carl Hanser

Nilsson, Ulf/ Tildholm, Anna-Clara (2009): Adieu, Herr Muffin. Weinheim/ Basel: Beltz & Gelberg

Stark, Ulf/ Höglund, Anna (2001): Kannst du pfeifen, Johanna? Hamburg: Carlsen

Varley, Susan (1984): Lebe wohl, lieber Dachs. München: Beltz

Märchen

Lindgren, Astrid (1990): Klingt meine Linde. Hamburg: Oetinger

10.3 Gespräch mit einer Heilpädagogin und ausgebildeten Kinder-, Jugend- und Familientrauerbegleiterin, die Kindertrauergruppen leitet und Einzeltrauerbegleitung anbietet

„Wie sind Sie zu dem Thema Trauerbegleitung gekommen? Was hat Sie dazu bewogen, sich mit dem Thema Trauerbegleitung von Kindern zu beschäftigen?“

„Mit der Trauerbegleitung an sich habe ich mich zu Beginn nicht so viel auseinander gesetzt. Ich glaube, was mich immer so besonders gereizt hat, war Menschen in besonderen Lebenssituationen zu begleiten. Das fand ich ziemlich spannend. Durch die Arbeit in der Frühförderung ist das auch ein bisschen unterstützt worden, weil wir hier viele Menschen in besonderen Lebensumständen haben. Auf die Trauerbegleitung kam ich eher, da ich im Kinderhospiz in Olpe ein paar Seminare mitgemacht habe. Da ging es um Pflege schwerbehinderter Kinder und den Umgang mit deren Eltern. Und als wir da waren hab ich irgendwann mal gefragt ob die nicht Lust hätten eine Fortbildung zum Thema Trauerbegleitung, Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen zu machen. Und tatsächlich wurde es irgendwann angeboten und dann habe ich mich angemeldet. Zunächst weil es mich unglaublich interessiert hat und weil sich mein Herz da so hingezogen gefühlt hat. Ich kann noch nicht mal sagen, dass es dafür einen Ausschlag oder eine Begebenheit gab. Und dann habe ich in Olpe im Kinderhospiz die Ausbildung zur Kinder- und Jugendtrauerbegleiterin gemacht. Als ich das fertig hatte, habe ich gemerkt, dass es nicht genug ist und habe jetzt nochmal die Ausbildung zur Familientrauerbegleiterin gemacht in Bad Honnef im Trauerinstitut.“

„Ging es denn dort auch um die Arbeit mit Kindern, die selber sterben oder ausschließlich um die Begleitung der trauernden Geschwister oder anderer Angehöriger?“

„In dem Kinderhospiz in Olpe ging es ganz viel darum, also um sterbende Kinder und um deren Trauer, wenn sie kognitiv auch mitkriegen, dass sie sterben werden und um die Familienangehörigen. In Olpe war es auf Kinder und Jugendliche ausgerichtet und es ging in beide Richtungen, die Trauer der Sterbenden und die Trauer der Angehörigen.“

„Gibt es denn bestimmte Grundvoraussetzungen, persönliche, sowie fachliche, die gegeben sein müssen oder sollten, um in der Trauerbegleitung arbeiten zu können?“

„Also wenn du dich zu einer Fortbildung anmeldest, wird erwartet, dass du mindestens 25 Jahre alt bist, dass du selber nicht in einem aktuellen Trauerfall bist und mit deiner eigenen Geschichte im Reinen bist.

Ich selber finde es sehr hilfreich, ich begleite im Moment Geschwistertrauergruppen am Trauerinstitut und mache Einzelbegleitung von Kindern, eine gewisse Arbeitspraxis im Rücken zu haben. Ich habe 15 Jahre Berufserfahrung in der Frühförderung und alleine aus dieser Erfahrung, mit dem was ich hier gelernt, gesehen und gehört und erlebt habe, dass hilft schon sehr. Ich kann aus der Frühförderarbeit auch Aspekte mit in die Trauerarbeit mit reinnehmen. Von dem was ich hier mit Familien auch erlebt habe und mit denen gearbeitet habe. Das ist nicht so, dass man das komplett voneinander trennen kann. Das finde ich für mich sehr hilfreich.

Ich finde es absolut wichtig, dass man mit sich selber im Reinen ist. Das merke ich einfach, dass das Menschen brauchen, die man begleitet hat in der Trauerbegleitung. Das brauchen auch Familien in der Frühförderung und in der Beratung. Wenn die mir ihre Geschichte erzählen, dann ist es deren Geschichte und ich muss für diese Geschichte offen sein. Ich muss ihnen zuhören und gucken, was brauchen die jetzt an diesem Ort und kann nicht mit meinen eigenen Geschichten kommen. Das finde ich wichtig, da für sich selber Dinge bearbeitet zu haben. Für sich selber klar zu sein. Es gibt immer Familien, die einen sehr berühren, aber sich selber aber auch dann einfach so gestärkt fühlen, dass man nicht in Tränen ausbricht und seine eigene Geschichte als Lawine auf einen zukommen sieht, sondern sich davon einfach loslösen kann.“

„Genau dies ist ja auch ein Grundsatz in der Trauerbegleitung und in der professionellen Qualifizierung von Trauerbegleitern. Der Ansatz beinhaltet doch auch, dass ein großer Teil der Seminare in der Selbsterfahrung besteht, oder?“

„Total. Das ist mit das Anstrengendste. Die Seminare fangen immer damit an, dass du eine Selbsterfahrungswoche machst. Das heißt, du erzählst dein Leben und dann einfach das, was dich als Mensch im Hier und Heute ausmacht, was dich geprägt hat. Das sind häufig gute Sachen, das sind aber auch Sachen, die einen sehr verletzt haben, die einen niedergeworfen haben, aus denen du aber gestärkt hervor gegangen bist. Das ist viel Arbeit. Es geht sehr an die Substanz. In der Selbsterfahrungswoche habe wir alle Rotz und Wasser geheult miteinander, alleine, zu zweit. Es ist toll. Das hört sich immer so ein bisschen pervers an. Aber es ist gesund, sich selber dessen bewusst zu sein. Selbst wenn man mit manchen Dingen hadert oder Vorwürfe mit sich rumträgt, einfach zu gucken, was ist aus mir geworden trotz der Schwierigkeiten, trotz der Probleme und was habe ich bislang geschafft, wo bin ich eigentlich heute? Und vielleicht auch das Gute daran zu sehen. Bei allem Negativen gibt es die Chance, dass etwas Gutes daraus wird. Dafür lohnt es sich auch, an sich und für sich zu arbeiten.“

„Geht es denn in dieser Selbsterfahrung auch darum, dass man seine eigene Einstellung zu existenziellen Fragen und Themen wie dem Tod oder dem Sterben klärt? Denn in der Trauerbegleitung herrscht ja auch der Ansatz, dass man trauernden Kindern besser gegenüber treten und

„heikle Fragen“ eher beantworten kann, wenn man sich seiner eigenen Einstellung durch vorherige Klärung bewusst ist?“

„Auch. Es geht schon auch darum, zu gucken, woran glaube ich eigentlich? Glaube ich an Gott, glaube ich ans Jenseits, glaube ich an eine Wiedergeburt? Aber ich glaube, dass das unterm Strich eigentlich egal ist. Wichtig ist, dass man keine Angst hat, das Wort „tot“/“Tod“ auszusprechen und das Wort „Sterben“ auszusprechen. Bei Kindern ist es ja so, die fragen ja sehr spontan und wenn man überhaupt nicht damit rechnet. Die sind ja nicht so, dass sie sich mit dir hinsetzen und ein Gespräch führen. Die sind ja so, dass du in Situationen mit dem Thema Tod konfrontiert wirst, in denen du nie damit gerechnet hättest. Und für Kinder ist es großartig, wenn du das ernst nimmst und mit ihnen darüber sprichst. Wenn Kinder z.B. fragen:

‚Glaubst du eigentlich an den lieben Gott?‘. Dann sage ich: ‚Ja, ich glaube daran. Was glaubst du denn?‘. ‚Ich glaub an Engel.‘. Und so entsteht einfach ein Dialog. Und Kinder merken sofort, ob du es ernst und ehrlich meinst oder nicht. Wenn du es nicht ehrlich meinst, brechen die sofort das Gespräch ab.“

„Hier zeigt sich ja auch wieder der Bezug zu den professionellen Voraussetzungen, nämlich, dass ein Begleiter, angelehnt an Rogers Beratervariablen, dem Gegenüber mit einer gewissen Echtheit und Kongruenz gegenüber treten soll.“

„Genau. Das ist halt einfach wichtig. Und bei Kindern merke ich, was denen einfach sehr wichtig ist, ist, dass du nicht eine Stunde mit ihnen über Sterben, Tod und Trauer sprechen kannst. Das tut kein Kind. Das können die gar nicht und das müssen die auch nicht. Die spielen und im Spiel erzählt mir dann ein Mädchen: ‚Soll ich dir mal erzählen von unserem letzten Urlaub mit Papa?‘, ich sagte: ‚Ja, gerne.‘ Da waren wir gerade auf dem Weg zum Spielplatz. Und dann erzählt sie halt von dem letzten Urlaub mit ihrem Papa. Auf der Wippe sagte sie dann: ‚Soll ich dir mal erzählen, wann der Papa gestorben ist?‘. Das heißt, dass das Mädchen im Grunde bestimmt, wann sie in welchem Augenblick, was und wie viel sie über den Papa erzählt. Nicht ich, ich warte ab. Ich gebe ihr eine Vorlage, ich frage die Kinder: ‚Möchtest du mir was über den Papa erzählen?‘ oder ‚Sollen wir heute über die Louisa oder über die Annika sprechen?‘ (das ist in der Geschwistertrauergruppe). Und die Kinder dürfen selber entscheiden, ob sie etwas erzählen und ich warte nur geduldig ab. Und meistens wollen sie etwas erzählen, aber in ihrem Tempo. Ich habe die Erfahrung gemacht, wenn du Geduld hast, dann wirst du dafür belohnt, also nicht nachbohren und nachfragen, sondern sie auch in Ruhe zu lassen. Sie zu begleiten und dann erzählen sie es auch.“

„Können Sie denn noch etwas ausführlicher von ihrer Arbeit in dem Trauerinstitut erzählen? Was sind ihre Aufgaben dort und wie sieht ihre Arbeit aus?“

„Ich begleite eine Geschwistertrauergruppe. Dort sind vier Kinder und alle vier haben eine Schwester verloren. Das sind Grundschulkinder und die Schwestern sind im Kleinkindalter verstorben aus unterschiedlichen Gründen. Ein Kind hatte eine Trisomie 18, ein Kind ist schwer krank geworden und hat hohes Fieber bekommen, also unterschiedliche Gründe. Die Eltern haben eine Gesprächsgruppe und parallel dazu begleite ich die Kinder. Die Gruppe geht eineinhalb Stunden und ich bin im Nebenraum der Elterngruppe. Ich überlege mir immer vorher, was ich mit den Kindern machen möchte, ich schlage es ihnen vor. Wir machen immer eine Runde mit

Fragen wie: ‚Wie geht es euch?', ‚Wie waren die letzten Wochen?' (die Gruppe findet einmal im Monat statt), ‚Ist etwas Besonderes passiert?'. Dann haben sie die Möglichkeit, einfach etwas von sich zu erzählen und dann erzähle ich ihnen, was ich mir überlegt habe und lade sie ein, das zu machen. Ich sage nie: ‚Wir machen heute…', sondern immer: ‚Habt ihr Lust dies und das zu machen?'.

Einmal haben wir Masken gemacht. Vorher haben wir eine Bewegungsgeschichte gemacht, die sie ziemlich toll fanden und dann haben die Kinder sich überlegt, daraus ein Theaterstück zu machen und es den Eltern vorzuführen. Ich habe mir daraufhin überlegt, zu einem Theaterstück passen gut Masken und habe dann im Voraus die Kinder Masken malen lassen und zwar von zwei Seiten, also ein glückliches und ein trauriges Gesicht. Das habe ich dann mit einem Gespräch verknüpft, dass man manchmal hier drinnen sehr traurig ist, dass das Herz einem weh tut und dass sich im Bauch alles zusammen zieht, aber man nach außen hin lächelt und eine Maske auf hat. Daraus hat sich ein Gespräch mit den Kindern entwickelt. Das war so ein Inhalt aus einer Stunde.

Beim letzten Mal haben wir etwas zur Vergänglichkeit gemacht. Da ging es um Raupen und dass aus Raupen Schmetterlinge werden. Da habe ich ein Buch vorgelesen und wir haben Blumen gepflanzt, die im Moment noch voll in der Blüte sind, da der Winter vorbei ist und der Frühling da ist und dann kommt neues Leben. Das passte sehr gut, da ein Kind eine Schwester bekommen hat. In der Natur ist es einfach so, es vergeht etwas und etwas Neues kommt wieder. Einmal haben wir zum Thema gehabt: ‚Was glaubst du, wo deine Schwester jetzt ist?'. Da haben sie Kollagen gemalt. Ich gebe immer eine Idee vor und gucke was die Kinder daraus entwickeln, aber wir haben auch immer Zeit für das freie Spiel. Ich bereite jede Stunde gedanklich und inhaltlich vor. Manchmal bringe ich Materialien mit und manchmal verkleiden wir uns. Ich lasse immer die letzten zehn Minuten frei, um den Eltern zu erzählen, was wir gemacht haben. Ich lasse aber immer erst den Kindern die Möglichkeit, den Eltern zu erzählen, was wir gemacht haben. Ich finde wichtig, dass die Eltern eine Idee davon haben, wo das Kind im Moment ist, was Thema ist."

„In der Frühförderarbeit wird der Elternarbeit ja auch ein wesentlicher Stellenwert beigemessen. Hier zeigen sich Parallelen zur Kindertrauerarbeit, in der die Elternarbeit auch von großer Bedeutung ist, oder?"

„Ja, ich finde, ohne die Eltern geht eigentlich gar nichts. Es reicht nicht, nur mit dem Kind etwas zu machen, denn es ist ja immer ein System, es ist immer eine Einheit, da gehören alle gemeinsam dazu. Ich finde es auch wichtig, dass Eltern nochmal Dinge gehört bekommen. Erstens sage ich immer, was für großartige Kinder sie haben. Das finde ich wichtig, zu betonen, dass sie besonders liebevolle Kinder haben und auch noch mal, damit sie eine Idee davon haben, was das Kind außerhalb der Familie macht und ob es überhaupt etwas erzählt von der Schwester oder von dem Papa oder schweigt es, erzählt es gar nichts und müsste man sich andere Maßnahmen überlegen. Das finde ich wichtig, mit den Eltern im Gespräch zu sein."

„Ist es denn auch so, dass Sie die Eltern über die Besonderheiten des kindlichen Trauerausdrucks aufklären oder ist das ein Teil der Elterngesprächsgruppe?"

„Das ist häufig in der Gesprächsgruppe, wie sie es gerade brauchen. Manchmal fragen sie: ‚Ist das normal?', dann ist es an mir, es den Eltern zu erklären. Manchmal ergibt sich aber auch ein Gespräch innerhalb der Erwachsenengesprächsgruppe. Es ist je nach Bedarf. In der Einzeltrauerbegleitung bin ich eher gefragt, den Eltern zu erklären, dass man an bestimmten Stellen genauer hingucken muss. In der Einzelbegleitung ist es alles viel enger. Es ist normalerweise eine Stunde, aber ich bin nie unter zwei Stunden da drin. Bis die Kinder überhaupt so weit sind, bis sie irgendetwas erzählen. Sie erzählen erst von ihrem Alltag, dann erzählen sie alles was wichtig ist. Da platzt du ja nicht dazwischen und sagst: ‚Ich wollte mal mit dir über den Papa sprechen.' Du lässt sie erst mal reden. Die fühlen das ab und brauchen das totale Vertrauen: ‚Du lässt mich in Ruhe und du lässt mich entschieden, wann ich dir was erzähle.' Ich habe ein achtjähriges Mädchen und da ist der Papa vor eineinhalb Jahren gestorben und die konnte ein Jahr lang nicht weinen, obwohl sie tief traurig war. Jetzt nach eineinhalb Jahren fängt es an, dass sie sagen kann, dass sie traurig ist und dass sie abends weint. So wie sie die Zeit brauchte, ihren Tränen freien Lauf lassen zu können, so brauchte sie auch die Zeit, bis sie mit in unseren Stunden überhaupt etwas erzählt. Wenn sie etwas erzählt, dann sind es wunderbare und intensive Geschichten vom Papa, aber es braucht Zeit."

„Können Sie noch etwas mehr über die Einzeltrauerbegleitung im Gegensatz zur Gruppentrauerbegleitung erzählen?"

„Ich begleite dort eigentlich ein Kind. Ich fahre zu der Familie nach Hause und begleite dort ein Kind. Meistens sind es die Kinder, die angemeldet sind. Aber da ist genauso Elternbegleitung das A und O. Auch da in dem ganz bestimmten Fall habe ich immer ganz viel Zeit für die Mutter gehabt und auch die braucht ihre Zeit. Für die Eltern ist es wichtig die Rückmeldung zu bekommen: ‚So wie du dein Kind in der Trauer begleitest, so machst du das gut.' Mit der Mutter hatte ich letztens ein Gespräch, dass die Umwelt auch wieder erwartet nach eineinhalb Jahren, dass das Kind auch mal wieder „normal" sein soll und ich gesagt habe, dass eineinhalb Jahre doch ein Hauch von Nichts sind, wenn man jemanden verliert, der einem sehr eng ist, den man geliebt hat, mit dem man sein Leben geteilt hat. Da auch mit den Eltern zu gucken und ihnen zu zeigen, was sie alles geschafft haben auf dem Trauerweg und wie viel sie sich erarbeitet haben, einfach dieses: ‚Du bist wieder da im Leben und wenn du manchmal heulen musst, dann tu es und wenn das Leben manchmal ätzend ist, zu recht.' Also sie auch darin zu bestärken, dass es richtig ist, auf die Art und Weise zu trauern. Klar, muss man auch gucken, wie der Weg von denen ist. Aber wenn ich sehe, dass die Eltern vorwärts gehen und das Trauerfeld bearbeiten, ich sie auch darin bestärke und sage: ‚Du für dich machst das großartig und du machst das für dein Kind auch großartig.' "

„Sie haben gerade angedeutet, dass es auch eine Aufgabe des Trauerbegleiters ist, den persönlichen Trauerstil und – weg einer Person aufmerksam zu beobachten. Gibt es denn dann auch irgendwann Punkte, die Anzeichen dafür liefern, dass Trauer erschwert oder kompliziert ist und wann wäre es notwendig, andere Experten hinzuzuziehen?"

„Bei Erwachsenen ist es so, dass sie sie, wenn sie ständig in ihren Gedanken nur um den Verstorbenen kreisen und das ganze fortlaufende Leben nur noch daraus besteht, von dem Verstorbe-

nen und von dem Tod zu reden und nicht in die Zukunft sehen können oder im Hier und Jetzt leben können, wenn sie dies nicht ertragen können, dann wäre es sinnvoll so nach eineinhalb Jahren zu überlegen, ob Trauerbegleitung überhaupt noch das Richtige ist oder bräuchtest du nicht psychologische Hilfe oder andere Unterstützung und reiche ich als Trauerbegleiterin noch? Oder gibt es noch tiefergehende Geschichten, die ich mit dir nicht aufdröseln kann? Wo ein anderer professioneller Mensch viel mehr erreichen kann als ich als Trauerbegleiterin.
Kinder haben eigentlich, wenn sie in einem guten Umfeld aufwachsen, das sie in ihrer Trauer unterstützt und für sie da ist, haben Kinder so viel gesunde Heilungskraft, Selbstheilungskraft. Eigentlich brauchen sie keine therapeutische Hilfe.
Bei Jugendlichen müsste man vorsichtiger sein. Wenn die Pubertät mit einem Tod zusammen gerät, ist es für Jugendliche sehr schwierig. Da muss man sicherlich feinere Antennen haben. Wobei sich Jugendliche andere Auszeiten gönnen, wo sie über die Trauer sprechen oder Musik machen oder ihren Freundeskreis haben. Das sind wichtige soziale Punkte. Über Computer kommunizieren sie viel darüber, z.B. über Facebook. Da muss man auch gucken welche Art des Todes haben sie erfahren? Ist es ein Suizid? Aber auch ein Jugendlicher kommt bei gutem familiären Rückhalt gestärkt da raus, anders als ein Kind.
Kinder haben so viel Leichtigkeit in sich und das hilft ihnen. Die haben einfach trotzdem so viel Gottvertrauen, obwohl ihnen Leid zugefügt wurde. Die bewahren sich das so sehr. Im Jugendalter ist man anders geprägt. Wir haben im Trauerinstitut ein Kind, dessen Vater im Urlaub am ersten Tag beim Paragliding gestorben ist. Die Tochter ist sieben Jahre alt und kommt total gerne zu der Trauergruppe und hat beim Malen irgendwann gesagt:
‚Wenn es regnet, dann duscht oder badet mein Papa.' Und dann haben wir sie gefragt, warum sie in die Trauergruppe kommt und da hat sie gesagt:
‚Weil wir hier immer so viel lachen und wenn man lacht, dann hüpft die Liebe.' Und das ist so häufig so. Die sagen etwas und du denkst als Erwachsener: ‚Mein Gott, du bist so weise. Du bist noch so jung, aber du bist so weise.' Das erfüllt mich mit so viel Liebe und so viel Dankbarkeit. Das ist echt ein Geschenk, dass man das so begleiten darf und hören darf. Das ist schon toll."

„Sie haben ja gerade angesprochen, dass es für Kinder meist ausreichend ist, wenn sie genügend soziale Unterstützung durch ihr soziales Umfeld erfahren. Gibt es dennoch Anzeichen oder regressive Symptome, wie z.B. Einnässen oder Leistungsabfall in der Schule für eine Überforderung des Kindes?"

„Ja, das gibt es. Oft entwickeln Kinder bei einem Elternverlust große Ängste um den verbliebenen Elternteil, dass der dann auch sterben könnte. Das kann dazu führen, dass sie dann wieder einnässen. Ich hatte bislang aber erst zwei Kinder. Bei dem einen Kind sind beide Eltern innerhalb kürzester Zeit verstorben und damit war nicht zu rechnen. Das war einfach ein traumatisches Erlebnis und dem geht es gut, seit er in der Trauergruppe ist, weil er da einfach auch darüber sprechen kann. Da hat das mit dem Einnässen auch aufgehört. Das ist ein Jugendlicher und er kann sich mit den anderen Jugendlichen auch einfach über seine Erfahrungen unterhalten. Denen kann er diesen Verlust mitteilen und er weiß, die anderen wissen, wie es ihm geht. Er muss

sich da nicht groß erklären, er weiß genau, die wissen es ganz genau. Dem hat es absolut geholfen.

Mit dem in der Schule schlechter werden, das ist einfach so, dass man das Gespräch mit der Schule und den Lehrern suchen muss, um denen auch einfach zu sagen: ‚Dieses Kind ist in einer so besonderen Situation, der kann vielleicht jetzt gar nicht die volle Leistung erbringen.' Manche werden erst recht zu Arbeitstieren und bringen Höchstleistungen. Da kannst du eigentlich nur auf sensible Lehrer hoffen."

„In dem von Ihnen bisher Beschriebenen zeigen sich ja bereits deutliche Unterschiede im Umgang mit der Trauer von Kindern und Erwachsenen. Was sind denn weitere Unterschiede und was sind die Besonderheiten der kindlichen Trauer?"

„Ich glaube die Arbeit mit Erwachsenen ist sehr verkopft. Du begibst dich mit einem Erwachsenen zunächst immer auf einer Gesprächsbasis. Bei Erwachsenen kann man zwar auch mit Symbolarbeit arbeiten, aber weniger als mit einem Kind. Bei einem Kind gehst du viel mehr auf die Ebene des Kindes herunter. Du bist viel mehr im Tun und im Tun fängst du an zu sprechen. Bei einem Erwachsenen sprichst du erst mal und hast dann vielleicht eine Idee, was Kreatives dazu zu nehmen. Bei einem Kind fängst du anders herum an, da fängst du an zu spielen, ein Buch vorzulesen, um daraus ein Gespräch entstehen zu lassen. Und bei Jugendlichen ist es so, wenn du Pech hast, spricht ein Jugendlicher kein Wort mir dir. Wenn du aber bei Facebook mit dem unterwegs bist, schreibt er dir ganz viel."

„Eben sind wir schon einmal kurz in Verbindung mit der erschwerten Trauer auf mögliche Grenzen heilpädagogischer Trauerbegleitung zu sprechen gekommen. Welche weiteren Grenzen der heilpädagogischen Unterstützung ergeben sich für Sie? Ich denke da z.B. an mangelnde Mitarbeit des familiären Umfeld des Kindes oder die gesellschaftliche Tabuisierung des Themas Tod und die damit einhergehende erschwerte Etablierung der Trauerbegleitung."

„Das ist schon immer noch ein Tabuthema, gerade was Kinder angeht, da sie ja möglichst davon verschont bleiben sollen. Grenzen sind sicherlich das familiäre Umfeld, wenn es einfach überhaupt nicht übereinstimmt.

Grenzen können auch sein, wenn ich merke, das geht mir zu nah. Diese Familie X geht mir zu nah mit seiner Geschichte, dass ich mir selber gegenüber auch ehrlich bin und mir sage, dass ich sie nicht begleiten kann. Mit diesem tabuisierten Thema Kinder, Trauer und Tod - das ist für mich keine Grenze, weil ich finde, dass es ein so wichtiges Thema ist, das muss einfach nach außen getragen werden. Es muss zu einem Thema gemacht werden, es darf einfach kein Tabuthema sein. Aus der Erfahrung, die ich mit den Kindern habe, bestätigt mich das auch immer wieder. Es darf auf keinen Fall ein Tabuthema sein und ich glaube da würde ich auch immer wieder über diese Grenze hinausgehen und sagen: ‚Nein, ich möchte, dass das zum Gespräch wird.' Das ist so eine Grenze, die kann ich für mich selber nicht einhalten."

„Für mich ergab sich hier insofern eine mögliche Grenze, da dieses Thema von der Gesellschaft immer noch so stark tabuisiert wird, sodass die Möglichkeiten der heilpädagogischen Unterstützung und Trauerbegleitung einfach eingeschränkt werden. Zum Beispiel mit Blick auf die präventive Trauerarbeit. Durch das Ausklammern dieser Inhalte z.B. in Schulen werden die Möglichkei-

ten, dass Kinder früh einen natürlichen Umgang mit dem Tod erlernen, eingeschränkt. Was meinen Sie dazu?“

„Das stimmt. Ich finde z.B. schon im Kindergarten ist das Thema ja schon spannend. Hier in Herne gibt es einen Kindergarten, die haben das Thema

„Sterben, Tod und Trauer“ gehabt und haben im Garten einen Steingarten, einen Trauergarten mit den Kindern angelegt. Das finde ich großartig. Die haben schon die Erlaubnis der Eltern eingeholt und viele Eltern waren sehr skeptisch und einige haben auch ganz klar ‚Nein‘ gesagt. Aber die Kinder haben das so genial gemacht. Die haben das Buch „Die schönsten Beerdigungen der Welt“ als Projekt genommen und haben Käfer beerdigt und Ameisen zu Grabe getragen und haben Rituale dazu gemacht und du kannst dieses Thema schon mit Kindergartenkindern beginnen und sie da heranzuführen. Man muss nicht permanent über Tod und Trauer sprechen, aber so ein Projekt dazu zu machen oder Projekte zu unserem Leben, zum lieben Gott, zu Jesus und da passt das ja auch hervorragend dazu. Letztendlich kannst du auf kleinster Ebene damit anfangen präventiv dafür etwas zu tun oder daran zu arbeiten. Es ist ja die Angst von uns Erwachsenen vor diesem Thema, es ist nicht so, dass die Kinder Angst davor haben. Wenn sie feinfühlig damit in Kontakt gebracht werden, haben sie auch keine Angst davor. Das ist so etwas Natürliches. Es gibt so viel Einfaches, wie eine verwelkte Blume. Es muss nicht der tote Erwachsene sein. Das finde ich schon großartig, aber das hat wenig Platz und wenig Raum. Es gibt zwar vereinzelte Ausreißer, die das machen, aber das ist nicht so häufig. Es wär schon toll, wenn es dazugehören würde.“

„In Bezug auf die Konfrontation von Kindergartenkindern mit dem Tod fällt mir eine Geschichte ein, die mir eine befreundete Erzieherin erzählte. Im Rahmen der Sankt Martins Feier wurde in der die Strophe mit dem Textinhalt: ‚[…] sonst ist der bittere Frost dein Tod.„ das Wort „Tod“ durch „Brot“ ersetzt, um die Kinder vor einer Konfrontation zu schützen.“

„Ja, das zum Beispiel. Das verstehe ich nicht. Warum dürfen die Kinder nicht mit dem Tod in Berührung kommen oder warum dürfen die nicht fragen, was der Tod eigentlich bedeutet? Mittlerweile gibt es ja ganz großartige Kinderbücher zu dem Thema. Es ist nichts leichter, als mit einem Kind über ein Buch ins Gespräch zu kommen. Die nehmen das eigentlich mit viel Leichtigkeit. Und wenn sie mal traurig sind, dann finde ich es auch ok. Denn warum darf ein Kind nicht so ein Gefühl wie Traurigkeit zeigen? Das gehört doch dazu, das ist ein Teil von unserem Leben und ein Teil von unserer Gefühlswelt.“

„Die Arbeit mit Büchern geht ja schon in Richtung Methodenauswahl. Natürlich muss immer individuell geguckt werden, was ein trauerndes Kind braucht, aber könnten Sie einige Methoden nennen, von denen Sie im Rahmen der Kindertrauerbegleitung Gebrauch machen?“

„Es kommt immer darauf an, was du für Kinder hast. Malen finde ich immer sehr schön, das öffnet einem neue Pforten. Mit manchen Kindern ist Spielen mit Handpuppen toll, weil sie eher einer Handpuppe etwas erzählen als dir als Erwachsenen oder sie sprechen im Spiel mit Handpuppen. Was ich sehr schön finde, ist Erinnerungsgegenstände mit den Kindern zu basteln, eine Erinnerungskiste oder einen Bilderrahmen. Mit den Kindern in die Natur rauszugehen finde ich toll. Dort zu gucken, was ich finde. Finde ich eine verwelkte Blüte, finde ich ein totes Tier oder blüht gerade alles und wir finden nichts Verstorbenes? Das finde ich auch immer hilfreich. Es gibt aber

auch Spiele zu Gefühlen. Man muss immer gucken, worauf sich das Kind auch einlässt. Ballspiele sind auch klasse, wenn du mit mehreren Kindern im Kreis stehst. Das ist wie ein Kennenlernspiel, du sagst wie du heißt, wie alt du bist, wer gestorben ist, etc. Aber immer nur, wer will. Und dann den Kindern überlassen, was sie sagen wollen. Sie schlagen dann z.B. vor:
‚Woran ist … gestorben?'. Letztes Mal haben sie mir den Ball zugeworfen und ich musste alles von ihnen Erzählte wiederholen. Da musst du wirklich gut zuhören, damit du auch keinen durcheinander schmeißt, da können die echt ein bisschen pikiert drauf reagieren."
„Um jetzt noch einmal den Bogen zur Heilpädagogik zu spannen. Mir ist aufgefallen, dass Menschen erstaunt reagieren, wenn sie die Kombination Heilpädagogik und Trauerbegleitung von Kindern hören, da sie denken, dass die Klientel auf Kinder mit Behinderungen eingegrenzt sei. Was macht trauernde Kinder ihrer Meinung nach zu einem heilpädagogisch relevanten Klientel?"
„Die Ganzheitlichkeit. Ich finde, was uns Heilpädagogen ausmacht und auch zu etwas Besonderem macht, ist dass wir diesen ganzheitlichen Blick haben. Sowohl in der Frühförderung, als auch in der Arbeit mit Trauernden. Dass du nie auf diesen einen Menschen, auf dieses eine Kind guckst, losgelöst von dem, wo es lebt, sondern dass du immer auf das ganze System guckst. Dass du immer guckst, dass alle Stränge, die das Kind umgeben, sich in der Mitte bündeln. Das ist das, was ich in der Frühförderung erlebe. Ich würde nie mit einem Kind spielen, ohne ein Gespräch mit den Eltern zu haben. Ich finde ja, dass die Arbeit in der Frühförderung ganz viel mit Trauerbegleitung von Eltern zu tun hat. Meine Arbeit in der Trauerbegleitung ist auf die Kinder bezogen vielleicht keine Frühförderarbeit, da sie ja alle gut entwickelt sind, aber trotzdem ein Stück weit. Ich versuche mit dem Kind zu gucken, wo es im Moment schwierig für es läuft und dann zu gucken, wie ich ihm da helfen kann. Es ist ganz oft so, dass ich denke, im Grunde habe ich 15 Jahre Trauerarbeit gemacht und gehe jetzt in die Trauerbegleitung und mache dort mit den Kindern ganz viel aus der Frühförderarbeit. Ich profitiere total aus beidem."
„Sie haben ja als Besonderheit der heilpädagogischen Herangehensweise den ganzheitlichen Blick hervorgehoben. Was denken Sie denn, was außerdem das Besondere der Profession Heilpädagogik in diesem Feld ausmachen könnte? Was kann Heilpädagogik leisten, was andere Berufsgruppen eventuell nicht leisten können?"
„Das fällt mir ein bisschen schwer die Frage zu beantworten, weil ich mich als Heilpädagogin jetzt nicht über die Anderen stellen möchte. Ich glaube, so von dem was ich während des Studiums gelernt habe und was ich aus den Seminaren mitgenommen habe und was ich als Heilpädagogin hier gelernt habe, dass es uns zu etwas Besonderem macht, aber nicht von oben herab, dass wir sehr wertschätzend sind und auch bereit sind, rechts und links des Weges zu gucken und nicht Schubladen öffnen und da die Familien reinpacken und sie da drin lassen. Ich glaube einfach, dass wir einen offeneren Blick haben und von der Seele offener sind. Wenn ich mir die Gruppe angucke, jeder mit seinem eigenen Beruf. Ich glaube, dass wir feinfühliger sind. Feinfühliger dem einzelnen Menschen gegenüber. Ich glaube das macht uns aus: diese feinfühlige, wertschätzende Art den Menschen gegenüber. Und ich glaube, dass die Menschen das auch merken. Und es auch sehr genießen, so angenommen und gesehen zu werden."

„Wie entsteht denn eigentlich der Kontakt zwischen dem Trauerinstitut und den betroffenen Familien?“

„Manche Familien melden sich selber, manchmal meldet sich das Jugendamt aus verschiedenen Städten. Es kommt immer sehr darauf an, was für ein Todesfall es war. Manchmal meldet sich die Polizei, wenn es ein Mord oder Suizid ist.“

„Es gibt aber kein flächendeckendes Angebot, dass Familien unterbreitet wird, während eines Sterbeprozesses oder nach einem Todesfall in der Familie?“

„Dieses Trauerinstitut in Gelsenkirchen arbeitet in vielen Städten und es ist mit vielen Fahrzeiten verbunden, weil es dort nicht angeboten wird. Wir haben mittlerweile so viele Anfragen, das ist überhaupt nicht zu schaffen. Aber wem willst du sagen: ‚Ich nehme Sie nicht.‘ ? Das ist schwierig. Es gibt so wenige Stellen, da es nicht lukrativ ist. Die Begleitung muss von den Familien bezahlt werden. Andersrum: die Begleitung der Erwachsenen muss von ihnen selber bezahlt werden. Das sind in der Regel 60 Euro die Stunde. Es gibt aber viele Menschen, die sich das nicht leisten können. Die kriegen trotzdem Trauerbegleitung. Dann muss man mit denen gucken, wie viel es wert ist, wie viel sie aufbringen können. Dann begleitet man denjenigen. Für Kinder kann man bei dem Jugendamt einen Stundensatz beantragen, aber die wenigsten genehmigen dieses Satz, weil sie sagen: ‚Trauerbegleitung bei einem Kind? Kommt überhaupt nicht in Frage. Das Kind hat eine Oma oder noch einen hinterbliebenen Elternteil, die sollen das machen.‘ Dass aber Oma, Elternteil selber trauert, das hat keine Bedeutung. Du lässt ja nicht ein Kind so unbegleitet da stehen, wenn es um Hilfe bittet, sodass wir einfach viele Begleitungen für umsonst machen. Letztendlich lebt die Frau, der das Trauerinstitut gehört, von den Fortbildungen, Seminaren, Ausbildungen, Vorträgen, Büchern. Sie lebt nicht von dem Trauerinstitut. Wir haben ohne Ende Anfragen. Sobald die Menschen hören, dass es 60 Euro die Stunde kostet… Die meisten denken, Trauerbegleitung sei umsonst. Das ist es nicht. Es sind die Wenigsten, die das bezahlen. Es gibt einen Förderverein, der die Kindertrauergruppen finanziert, aber nicht die Einzelbegleitung. Das ist eine total wichtige Grenze, weil es Kindern eigentlich zusteht. Ich meine es gibt einen Paragraphen, der so ausgelegt werden kann. Wenn du aber Pech hast und an den falschen Jugendamtsmitarbeiter gerätst, der genehmigt es nicht, egal wie du auf diesen Paragraphen pochst. Damit kommst du einfach total an deine Grenzen. Diese finanziellen Grenzen, die sind schon enorm, die sind schon groß.

Wir waren letztens bei einer Familie, die Mutter lag im Sterben. Es ging auch um Sterbebegleitung für die ganze Familie. Diese Familie wurde begleitet vom Jugendamt. Da kannst du noch dem Jugendamt sagen, dass wir Geld kriegen. Bei Familien, bei denen das nicht so ist, wann willst du denen sagen: ‚Wir kosten 60 Euro die Stunde.‘? Wo ist rein ethisch der passende Augenblick? Wenn jemand im Sterben liegt? Ich kann das nicht.

Im Nachhinein jemand eine Rechnung zu präsentieren und zu sagen:

‚Während ihre Frau im Sterben lag, war ich fünf Mal bei Ihnen, jeweils zwei Stunden, jeweils 60 Euro pro Stunde, das macht ….‘. Das kann ich nicht machen. Das geht nicht. So hast du gearbeitet, hast das mit Herz und mit Blut gemacht. Aber da die meisten davon ausgehen, dass es nichts kostet, gibt es kein Geld. Das Finanzielle ist schwierig. Deshalb gibt es auch so wenige Institute.

Das Institut würde ohne die Vorträge, Ausbildungen, etc. zugrunde gehen. Nur von der Trauerbegleitung kann kein Mensch leben."

„Abschließend würde ich gerne wissen, wenn Sie heute ein Fazit ziehen müssten, gäbe es dann irgendetwas, was Sie sich für den Bereich Trauerbegleitung von Kindern wünschen würden?"

„Ich würde mir ganz doll wünschen, dass es mehr Anerkennung findet und dass es auch ernst genommen wird. Dass dadurch dann diese finanziellen Barrieren auch aufgelöst werden können. Dass man halt nicht jedes Mal und immer wieder die Stunden, die den Kindern eigentlich zustehen, erkämpfen muss, sondern, dass die die auch bekommen. Eigentlich wünsche ich mir, dass die Gesellschaft merkt, dass das nichts Schlimmes ist. Im Gegenteil. Also Trauerbegleitung und die Auseinandersetzung mit dem Thema Tod, Sterben, Trauer ist etwas ganz Besonderes. Das macht uns Menschen zu ganz besonderen Wesen, denn eigentlich sind wir rein kognitiv in der Lage dazu. Und das kann uns sehr bereichern in unserem Leben. Ich fände es schon schön, was Kinder und Jugendliche angeht, wenn Erwachsene ihre Ängste einfach abbauen könnten und uns Trauerbegleitern ein bisschen mehr zuhören, um zu verstehen, dass die Kinder daran wachsen und reifen und da sehr gestärkt rauskommen und nicht durch das Thema Tod Albträume kriegen oder krank werden. Und ich wünsche mir Geld für die Trauerbegleitung."

10.4 Gespräch mit einer Psychologin/psychologischen Psychotherapeutin, die mit trauernden Kindern und Jugendlichen arbeitet

„Auch wenn Trauer ein äußerst individueller Prozess ist, treten doch Gefühle auf, die nahezu jeder Trauernde im Rahmen der Trauerbewältigung erlebt. In der thanatologischen Fachliteratur werden diese oft anhand von Phasenmodellen beschrieben.

Können Sie mir anhand ihrer fachlichen Erfahrung Aufschluss darüber geben, wie sich ein Trauerprozess gestalten kann? Was halten sie von der Beschreibung exemplarischer Abläufe?"

„Bei vielen Trauernden tritt zu Anfang erst mal Schock und auch Fassungslosigkeit auf, da sie die Tatsache, dass ein geliebter Mensch gestorben ist, nicht glauben können. Aber wenn ihnen die Tatsache des Verlusts bewusst wird, kommt es natürlich zu sehr starken Gefühlsreaktionen, wie Wut, Angst, Hoffnungslosigkeit und auch insbesondere Sehnsucht.

Natürlich gibt es auch Trauernde, die früh Dankbarkeit oder Erleichterung empfinden können, gerade dann, wenn ein Mensch sehr lange krank und pflegebedürftig war. Es ist in diesem Fall nicht selten so, dass Angehörige ein Gefühl von Erleichterung und Entspannung verspüren, sie haben nun die Möglichkeit, sich wieder um sich selbst zu kümmern.

Durchaus ist auch ein Gefühl von emotionaler Leere, die Empfindung gar nichts zu fühlen, möglich. Besonders am Anfang fühlt man sich oft wie betäubt. Auch häufig ist, dass man sich selber einsam und von dem Verstorbenen allein gelassen fühlt. Aber in der Trauer drückt sich vordergründig auch die Liebe zu einer Person aus, ein sehr wichtiges Gefühl, das die Trauer überdauert und man sein ganzes Leben lang spürt. Es gibt sehr viele verschiedene Versuche von Experten, die Trauer in Phasen zu teilen. Meistens sind dies drei oder vier Phasen. Die des Schocks, der aufbrechenden Emotionen, die des Suchens und sich Trennens und als letzte die des neuen Selbst- und Weltbezugs. Insgesamt muss man sagen, dass Trauernde sehr unterschiedliche Reak-

tionen zeigen, aber auch, dass Trauer mit der Zeit abnimmt. Die Phasen werden nach Persönlichkeit sehr individuell und persönlich erlebt und es ist nicht so, dass man sagen kann, dass es einen zeitlichen strengen Ablauf gibt. Es ist so, dass man zwischen verschiedenen Phasen hin und her springt. Aufbrechende Emotionen, dann Phasen der Neuorientierung, dann manchmal Tage des Einbruchs. Dies sind ganz natürliche Reaktionen, es lässt sich meist in keinen kontinuierlichen Ablauf aufteilen. Jeder Mensch trauert individuell anders. Die Trauer ist so persönlich und individuell wie jede Person auch. Sie ist wie unser Fingerabdruck, sie hat viele verschiedene Gesichter."

„In der Fachdiskussion herrscht Einigkeit darüber, dass es Unterschiede in der Trauer von Erwachsenen und Kindern gibt. Zum einen, weil Trauer ein individueller Prozess ist, zum anderen, weil Trauer je nach Alter, Entwicklungsstand, Sozialisation, etc. anders erlebt wird. Wie können Trauerreaktionen bezogen auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen aussehen?"

„Ich möchte bei dieser Antwort den Unterschied zwischen dem Trauerverhalten von Kindern und Erwachsenen besonders hervorheben. Kinder durchlaufen, genau wie Erwachsene, grundsätzlich diese drei bis vier Trauerphasen, des Nicht-wahrhaben-Wollens, der aufbrechenden Emotionen, des Suchens und Findens und des neuen Selbst- und Weltbezugs. Charakteristische Unterschiede sind jedoch, dass es bei Kindern zu einem schnellen Wechsel der Gefühle kommt, sie leben viel mehr in der Gegenwart als Erwachsene und können deshalb äußerst sprunghaft wechseln von Weinen und Trauer zu heller Freude am Spiel. Das ist gerade für Erwachsene oft irritierend und nicht nachvollziehbar. Nicht selten ist es schwer zu ertragen, dass sich dieser Wechsel so schnell vollzieht. Es gibt zu dem unterschiedlichen Trauerverhalten eine schöne Metapher: Während Erwachsene durch einen Fluss der Trauer waten, stolpern Kinder immer wieder in Pfützen der Trauer und springen weiter. Die Gefühle von Kindern stehen oft nebeneinander, der Wechsel ist einfach rascher als bei Erwachsenen.

Um erneut auf das Phasenmodell einzugehen, so lässt sich noch sagen, dass Kinder bei der Aufgabe der Annahme der Realität möglicherweise zeitlich radikal an der Vergangenheit festhalten, sie tun so, als ob der Verstorbene noch leben würde. Versuche des Nahebringens der Wirklichkeit werden häufig heftig abgewehrt, Kinder weigern sich zuzuhören und reagieren manchmal aggressiv. Man sollte gelassen damit umgehen, denn auch, wenn dieses massive „Nein" lange anhält, bahnt sich die Trauer ihren Weg, oft auch durch zunehmende kognitive Entwicklung. Ein anderer wichtiger Punkt für Kinder ist die Kraft der Gedanken. Sie glauben, dass sie durch ihre Gedanken die Welt bewegen und verändern können. Durch dieses sogenannte „magische Denken" können sie sogar glauben, dass sie für den Tod verantwortlich sind, wenn sie vorher frech waren und kurze Zeit später jemand stirbt. Manchmal kann es auch passieren, dass Eltern bei völliger Überforderungen Äußerungen wie: ‚Du bringst mich noch ins Grab.' benutzen. Kinder nehmen dies oft wörtlich und deswegen ist es für Kinder ganz wichtig, sie über die wahren Todesumstände aufzuklären.

Von ebenso großer Bedeutung ist es, dass Erwachsene sensibel für die kindlichen Todesvorstellungen sind und diese dann möglicherweise im Gespräch korrigieren. Anders als bei Erwachsenen kann bei Kindern das Erleben des Todes eines Elternteils in früher Kindheit zu einer großen Verlustangst führen. Sie sprechen selten über diese Angst, sie drücken sich vielmehr indirekt

durch das Klammern an den noch verbliebenden Elternteil aus. Oft äußern sich diese Ängste auch in der Regression. Daran merkt man, dass sich Kinder mehr Aufmerksamkeit, sowie Schutz und Sicherheit wünschen. Auf der einen Seite haben Kinder oft Angst den anderen Elternteil ebenfalls zu verlieren. Auf der anderen Seite haben sie auch Angst um ihr eigenes Leben. Das hat sicherlich damit zu tun, dass das Kind aufgrund seiner kognitiven und intellektuellen Fähigkeiten noch nicht verstehen kann, dass nicht sein Leben bedroht ist, wenn ein Elternteil stirbt. Diese charakteristischen Denkstrukturen nennt man „Wenn-dann"-Denkschlüsse. Manchmal geht der Verlust eines Elternteils aber auch einher mit dem Verlust des eigenen Selbstwertgefühls. Da das Kind eine schützende Instanz verloren hat, kann es sich im Kontakt mit Gleichaltrigen nicht mehr auf den starken Vater oder die starke Mutter berufen, was ein Gefühl von Minderwertigkeit erzeugen kann. Kinder können beginnen, diesen Verlust als Makel zu sehen und anfangen sich zu schämen. Oft sehen sie andere Kinder nun als Gegner und fühlen sich nicht mehrzugehörig. Ich denke, dass dies bei Kindern viel mehr ausgeprägt ist als bei Erwachsenen, da Erwachsene einen Verlust meist besser kompensieren können.

Im welchem Punkt Kinder es leichter haben, beziehungsweise es sich leichter gestatten, ist, dass sie ihre Wut über einen Verlust viel direkter und offener äußern als Erwachsene. Sie richten ihre Aggressionen gegen andere Menschen, Gegenstände oder sich selbst. Auf jeden Fall drücken sie es unmittelbarer aus. Aufgrund der Tatsache, dass Kinder eine intensive Fantasie und Vorstellungskraft haben, kann es oft vorkommen, dass sie sich den Verstorbenen „herbei zaubern" und glauben, diesen wirklich wahrzunehmen. Sie sagen z.B.: ‚Das hat mir die Oma erzählt.', obwohl diese tot ist. Das Kind sucht nach dem Verstorbenen und stellt sich viel intensiver vor, dass seine Oma in Gedanken noch weiter lebt.

Typisch für Kinder ist auch, dass sie einzelne Verhaltensweisen, Redewendungen und Merkmale von einem geliebten Menschen übernehmen. Auf diese Weise können sie sich den Verstorbenen „erhalten". Hierbei kommt es ihnen zugute, dass Kinder gute Beobachter und Nachahmer sind. Weil sie in ihrer Persönlichkeit aber noch nicht so gefestigt sind, kann es sein, dass diese Übernahme der Verhaltensweisen auch einen größeren Einfluss auf die Persönlichkeitsbildung hat als bei Erwachsenen."

„Wenn Kinder trauern, trauert meist ihre Umgebung ebenfalls. Das könnte sich als Chance, z.B. die Möglichkeit des gemeinsamen Trauerns, aber auch als eine zusätzliche emotionale Belastung, z.B. das Erleben der Trauer der anderen Familienmitglieder, darstellen. Was wären typische Anzeichen dafür, dass ein Kind mit dieser Situation überfordert ist?

„Eine Überforderung kann sich in unterschiedlichen Symptomen zeigen, z.B. aggressivem Verhalten, Leistungsabfall in der Schule, Schlafstörungen, Essstörungen. Im Rahmen ihrer Entwicklung kann es zur Regression kommen, es kann sein, dass sie wieder einkoten, einnässen oder sich komplett von den Eltern zurückziehen. Es kann aber auch sein, dass sie sich besonders ängstigen und sich aufgrund einer großen Trennungsangst an die Eltern klammern. Möglich ist, dass die Kinder unter Schuldgefühlen leiden, weil sie ihre Eltern nicht entlasten und aufmuntern können. Meist wirken diese Kinder dann besonders angepasst und freundlich. So versuchen sie, die Eltern zu entlasten, können aber selbst ihre eigenen Trauergefühle nicht zum Ausdruck bringen. Dies

kann langfristig Einfluss und negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben, wenn das Kind verlernt hat, eigene Gefühle auszudrücken."

„Wann ist es ihrer Meinung nach notwendig, einen Trauerprozess therapeutisch zu begleiten und was können Anzeichen für erschwerte oder komplizierte Trauer bei Kindern sein?"

„Wenn ein Kind nur noch traurig, apathisch, längere Zeit depressiv ist, nicht schlafen kann und sich andere psychische oder physische Beschwerden über Wochen und Monate zeigen, sollte der Trauerprozess therapeutisch begleitet werden. Natürlich auch, wenn das Kind sich anhaltend massive Selbstvorwürfe macht und sich wertlos fühlt. Eltern sollten ihre Kinder auch beobachten, wenn sie sich längere Zeit nicht mehr für ihre Hobbies interessieren oder wenn sie sich selbst vernachlässigen, so z.B. nicht mehr auf Kleidung, Aussehen etc. achten. Indikatoren für eine therapeutische Begleitung können auch sein, wenn man als Bezugsperson merkt, dass man das Kind mit seinen Gesprächsangeboten nicht mehr erreicht, wenn das Kind nicht mehr in der Lage ist, sich zu entspannen, sich zu beruhigen und sich gefühlsmäßig zu stabilisieren. Sofortige Hilfe ist dann notwendig, wenn das Kind von Selbstmord spricht beziehungsweise damit droht."

„Was sind die wichtigsten Hilfen, die, im Gegensatz zu den eben erwähnten therapeutischen Hilfen, die familiären Bezugspersonen den Kindern in der Zeit der Trauer anbieten können?"

„Eltern sollten besonders in dieser belastenden Phase für ihre Kinder da sein und ihnen immer wieder Gesprächsangebote machen, mit ihnen über die Trauer sprechen. Das ist eigentlich das Allerwichtigste in dieser Zeit. Es ist auch wichtig, dass die Eltern den Kindern vermitteln, dass es in Ordnung ist, wenn sie zwischendurch auch mal lachen und sich amüsieren.

Sicher ist es für Eltern auch schwierig, sich immer richtig in ihre Kinder hineinzuversetzen, ob sie über ihre Trauer sprechen wollen oder ob ihnen in der aktuellen Situation mehr nach Ablenkung ist. Es kann auch sinnvoll sein, das hängt natürlich wie vieles in der Trauerbewältigung vom Alter des Kindes ab, sie direkt zu fragen, auf welche Art und Weise sie unterstützt werden wollen.

Wenn Kinder Fragen zum Tod und zum Sterben haben, sollte man sie so ehrlich und offen wie möglich beantworten, auch zugeben, dass niemand weiß, was nach dem Tod passiert. Man sollte nicht irgendwelche Mythen erzählen, sondern ehrlich sagen, dass man es nicht weiß und sich bestimmte Dinge und Vorgänge nur vorstellen kann.

Für die Trauerbewältigung bei Kindern sind Rituale ganz wichtig, ein Bild des Verstorbenen malen, Bilderbücher zum Thema ansehen, ein spezielles Album mit Fotos des Verstorbenen anlegen. Ein Ritual kann auch der gemeinsame Gang zum Friedhof sein oder das gemeinsame Gebet, wenn die Familie gläubig ist. Daneben finde ich es auch wichtig, stabilisierende Rituale anzubieten, die vertraut und leicht sind und nicht unbedingt mit dem Thema Tod und Trauer zu tun haben. So kann das gemeinsame Essen oder Spielen in dieser Zeit eine ganz wichtige Hilfestellung für das Kind, eine Möglichkeit sein, abzuschalten und zu merken, dass es im Leben auch viel Schönes und Leichtes zu erleben gibt. In diesem Zusammenhang fällt mir noch ein schönes Ritual ein, nämlich das gemeinsame Anfertigen, z.B. Töpfern eines Gegenstands, der mit dem Toten zu tun hat. Wichtig in dieser Zeit ist auch, dem Kind immer wieder zu versichern, dass Gefühle, die es hat, dass Sehnsucht, Angst, Trauer, Liebe ganz normale Empfindungen sind."

„Wie kann in Bezug auf die gerade angesprochene familiäre Unterstützung ein Kind auf einen bevorstehenden Verlust vorbereitet werden? Wie können Eltern bei dieser Vorbereitung auf das Sterben eines nahen Angehörigen ihrem Kind helfen, ein realistisches Bild vom Tod zu bekommen? Was sollte ihrer Meinung und Erfahrung nach unbedingt vermieden werden?"

„Eltern sollten ihre Kinder erst mal nach ihren eigenen Todesvorstellungen fragen und ihnen später von ihren eigenen Vorstellungen erzählen, soweit diese kindgerecht sind. Auf keinen Fall sollten die Bezugspersonen dogmatisch reagieren und davon überzeugt sein, dass nur ihre Vorstellungen die richtigen seien. Ich finde es wichtig zu sagen, dass letztendlich niemand weiß, wie der Tod aussieht und was nach dem Tod passiert. Es gibt nur die eigene Vorstellung und soweit diese positiv ist, sollte man Kindern davon erzählen."

„Wie kann im Gegensatz zu den eben angesprochenen familiären Hilfen eine professionelle Trauerbegleitung für Kinder aussehen?"

„Da Trauer im Grunde ein heilsamer Ausdruck auf den schmerzhaften Verlust eines geliebten Menschen ist, ist das Wichtigste, dass man in einer professionellen Trauerbegleitung dem Trauernden ermöglicht, diese Trauer ins Fließen zu bringen. Dies kann sich bei Erwachsenen viel auf der Ebene des Gesprächs abspielen. In der Praxis mache ich viele Trauerrituale, wobei sich erneut von dem Verstorbenen verabschiedet werden kann und außerdem viele Vorstellungsübungen. Dabei haben die Angehörigen noch einmal die Möglichkeit auf einen angemessenen Abschied. Sie können etwas nachholen, wozu sie zu Lebzeiten nicht die Chance hatten. Wichtig ist mir immer die Kombination von Gespräch, Zuhören, Erzählen und sich in Gedanken noch einmal die Dinge vorzustellen, die Entlastung und Erleichterung bieten können.

Hilfreich kann auch das Schreiben eines fortlaufenden Abschiedsbriefes sein, welcher verteilt auf Wochen geschrieben wird. Bei Kindern kann hier auch hilfreich sein, ein Bild zu malen, auf dem sie ihre Gefühle ausdrücken können. Dies ist immer eine sehr sanfte Möglichkeit Abschied zu nehmen. Wichtig ist immer zu sehen, dass „Abschied nehmen" nicht immer nur die Bedeutung des Verlusts hat, sondern ebenso bedeutet, etwas von dem Verstorbenen mitzunehmen. Somit behalte ich etwas von dem geliebten Menschen, ich lerne etwas aus dem Abschied, der Trauer.

Für die Trauerbegleitung von Kindern ist wichtig, dass sie die Realität des Todes begreifen. Dem Kind muss erklärt werden, was es heißt, physisch tot zu sein, falls es das noch nicht verstanden hat. Am besten geht das anhand der Erklärung der ausgesetzten Körperfunktionen: der Mensch atmet nicht mehr, sieht nicht mehr, kann sich auch nicht mehr bewegen. Eine weitere Notwendigkeit besteht darin, dass das Trauern ins Fließen kommt, dass das Kind den Schmerz des Verlustes annehmen kann. Die Kinder sollen ermutigt werden, über die schmerzlichen Gefühle zu reden und sie beispielsweise in Form von Bildern auszudrücken. Um die Erinnerung an den Verstorbenen lebendig zu halten, können Trauerbegleiter Kinder dazu ermuntern, Geschichten aus dem Leben mit der geliebten Person zu erzählen.

Wichtig zu wissen ist ebenso, dass der Tod im Laufe der kindlichen Entwicklung auf neuen und tieferen Ebenen betrauert wird und das Kind braucht möglicherweise noch Monate oder Jahre, diesen ganz zu überwinden und dann zu verinnerlichen."

„Wenn Kinder wie von Ihnen beschrieben in ihrer Trauer begleitet werden, wird dann das familiäre Umfeld auch miteinbezogen?“

„Idealerweise ja, zur Unterstützung des Kindes, da die Eltern ja immer als Modell für die Kinder dienen. Gerade im Umgang mit dem Tod ist es wichtig, den Eltern zu zeigen, wie man konstruktiv mit seiner Trauer umgehen kann und sie anleitet, den Kindern eine Gelegenheit zu bieten, sich dieses Verhalten abzugucken. Eltern dienen kleinen Kindern oft als emotionale Stütze. Jugendliche wollen oft nicht, dass ihre Eltern bei der professionellen Trauerbegleitung anwesend sind. Ich finde, das sollte respektiert werden, denn das Wichtigste ist doch, dass die Kinder die Hilfe bekommen, die sie brauchen. Jedoch sollte auch mit ihnen besprochen werden, warum sie ihre Eltern nicht dabei haben wollen.“

„Wie wichtig sind ihrer Meinung nach Symbole und Orte der Erinnerung, aber auf der anderen Seite auch trauerfreie und neutrale Orte für Kinder bei der Verarbeitung eines Verlustes?“

„Symbole und Orte der Erinnerung sind enorm wichtig, sie können individuell aber sehr unterschiedlich sein. Man kann es sich so vorstellen, dass Symbole Brückenobjekte sind, die eine Verbindung zum Verstorbenen schaffen. Genauso ermöglichen Orte der Erinnerung dem Kind die Gedanken an den Verstorbenen lebendig zu halten. Wichtig für die Identitätsentwicklung des Kindes ist, dass es weiß, dass es diesen Menschen gegeben hat und dass diese Symbole eine Verbindung auf gedanklicher Ebene schaffen, sodass Kinder in der Lage sind, die verstorbene Person zu verinnerlichen und die Gefühle weiter im Herzen zu tragen.

Ebenso sind auch neutrale, freie Orte zur Verarbeitung der Trauer wichtig, damit das Kind auch mal die Möglichkeit hat „aufzutanken“. Ich finde es wichtig, dass sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene ganz flexibel auf das Thema Tod zubewegen können, sich damit auseinander setzen, aber sich auch davon wegbewegen können. Man muss bedenken, dass auch trauernde Kinder einfach Kinder sind. Somit dosieren sie die Auseinandersetzung mit dem Thema Trauer, tanken zwischendurch auf und sind später wieder in der Lage sich damit auseinander zu setzen. Es ist auch einfach wichtig zu wissen, dass es neben der Trauer auch noch etwas anderes gibt, was stärkt und gut tut, was bleibt, was nicht stirbt. Es ist von ganz großer Bedeutung, dass es diese neutralen Orte gibt, damit Kinder nicht überfordert werden. Das Kind muss auch fühlen, dass das Leben trotz der Trauer weiter geht.“

„Bezug nehmend zu den Ritualen im Rahmen einer Trauerbegleitung, kann die Beerdigung kann ja als sehr traditionelles Ritual des Abschiednehmens betrachtet werden. Nach welchen Kriterien kann und sollte die Beantwortung der Frage nach der Teilnahme des Kindes an der Beerdigung abhängig gemacht werden?“

„Das entscheidendste Kriterium ist die Frage nach dem Wunsch des Kindes. Man sollte Kinder auf keinen Fall dazu zwingen, wenn sie nicht teilnehmen wollen. Wichtig ist es, das Kind zu fragen und auch die Abläufe der Beerdigung im Vorfeld zu erklären. Wenn es schließlich mitkommt zu der Beerdigung, sollte es auf jeden Fall eine Begleitperson haben, die ihm die Rituale und Vorgänge einfühlsam erklären kann und es außerdem in seiner Trauer auffangen kann. Die Eltern brauchen meistens die Zeit für sich und haben oft auch keine Kraft sich zusätzlich um ein Kind zu kümmern. Das Kind braucht jemanden, der die Kraft aufbringen kann, es zu stützen und für Fra-

gen offen zu sein. Es gibt sehr viele Expertenmeinungen dazu, dass sich Kinder der Realität des Todes stellen sollten und auch bei der Beerdigung teilnehmen sollten. Ich persönlich denke, dass das Kind immer selbst entscheiden sollte. Wenn das Kind den Verstorbenen nicht noch einmal sehen möchte vor der Beerdigung, sollte man dies dem Kind nicht zumuten. Wenn das Kind sich weigert den Verstorbenen erneut zu sehen, gibt es auch die Option, bei einem selbstgewählten Ritual zuhause bewusst Abschied nehmen zu können, was den Weg eines heilsamen Trauerprozesses erleichtern kann."

10.5 Gespräch mit einer Betroffenen, deren zwei Geschwister in ihrer Kindheit/Jugend verstarben

„Zu Beginn möchte ich mich bei Ihnen bedanken, dass sie sich dazu bereit erklärt haben, mir Aufschluss über sehr sensibles Thema und Einblick in ihre sehr persönlichen Erfahrungen ermöglichen. Sie haben im Laufe ihrer Kindheit bzw. Jugend zwei ihrer Geschwister verloren. Wie alt waren Sie, als Ihre Geschwister verstorben sind?"

„Ich war 13 und 16 Jahre alt, als meine Geschwister gestorben sind. Sie waren 10 und 13 Jahre alt, als sie starben."

„Woran sind Ihre zwei Geschwister gestorben?"

„Beide sind an einer Mucopolysaccharidose gestorben, dies ist eine schwere Stoffwechselkrankheit. Ebenfalls bestand bei beiden eine geistige Behinderung. Im Endstadium der Erkrankung bildet sich in der Lunge ein zäher Schleim und die Kinder ersticken letztendlich an diesem Schleim. Bei dieser Erkrankung gibt es keine Chance auf Heilung. Die Behandlung erfolgt meist symptomabhängig. Meine Eltern wussten nach der Diagnosestellung, dass beide Kinder noch in jungen Jahren sterben würden. Ich selbst wusste es nicht, dass beide nur eine begrenzte Lebenserwartung haben."

„Können Sie sich noch erinnern, wann Sie dann erfahren haben, dass Ihre Geschwister aufgrund der Erkrankung nicht lange leben würden und was Sie damals empfunden haben?"

„Ich war selbst gerade 12 Jahre alt und habe da erfahren, dass meine Schwester nicht mehr lange leben würde. Ich hatte so ein gemischtes Gefühl, einerseits war ich traurig, meine Schwester zu verlieren, anderseits war ich ebenso traurig, weil ich viele Jahre gesehen habe, wie meine Eltern unter der Erkrankung gelitten haben.

Sie mussten sich extrem viel um meine Geschwister kümmern und waren sehr traurig, dass zwei ihrer Kinder nicht wie normale Kinder aufwachsen und sie beide sehr früh verlieren würden.

Ich war auch für meine Geschwister traurig, weil ich das Gefühl hatte, dass es nicht gerecht war, dass sie kein gesundes und langes Leben leben durften.

Ich war neun Jahre alt und meine Schwester war gerade sechs, als mir bewusst wurde, wie sehr sie unter der Erkrankung litt. Sie hatte das Sprechen, das Laufen verlernt, sie war auf den Rollstuhl angewiesen, konnte nicht mehr selbstständig essen und musste künstlich ernährt werden. Irgendwann habe ich gedacht, dass der Tod für sie auch eine Erlösung sein muss, eine Erlösung von den Schmerzen und der Atemnot, die sie ständig hatte (ab ca. sechs Monate vor dem Tod)."

„Hatten Sie denn damals Zeit, sich auf den Tod Ihrer Geschwister vorzubereiten und können Sie sich noch erinnern, was Sie in dieser Zeit gedacht haben, wenn Sie mit Ihren Geschwistern zusammen waren?“

„Ich kann schon sagen, dass ich durch das ständige Kranksein und die zunehmenden körperlichen Einschränkungen schon auf den Tod vorbereitet war. Ich habe damals auch viel mit den Eltern darüber gesprochen und wenn ich allein war, habe ich es als unglaublich traurig und ungerecht empfunden, dass sie so leiden mussten und kein leichtes und schönes Leben hatten. Gleichzeitig habe ich aber auch gemerkt, wenn ich mit ihnen zusammen war, dass sie kaum noch richtig atmen und am Ende nicht einmal mehr weinen konnten und ich habe gedacht, dass das Sterben für sie auch eine Erleichterung sein müsste.“

„Wenn jemand aus der Familie stirbt, trauern alle Familienangehörigen auf unterschiedliche Weise. Wie war in dieser Phase für Sie als trauernde Schwester das Zusammenleben mit Ihren Eltern? Was hat Sie in dieser Situation besonders belastet, was hat Ihnen geholfen in dieser schweren Zeit?“

„Ja, das stimmt absolut, dass alle Familienangehörigen beim Tod eines nahestehenden Menschen auf ganz unterschiedliche Weise trauern. Für mich als trauernde Schwester war das Zusammenleben mit meinen Eltern sehr belastend. Ich habe übrigens auch noch einen Bruder. Wie es in dieser Zeit für ihn war, kann ich nur vermuten. Wahrscheinlich ähnlich wie für mich. Ich wollte meine Eltern auf keinen Fall mit meinen eigenen Problemen belasten. Das heißt, dass ich damals meine Probleme mit meinen Freunden besprochen habe und so versucht habe, es meinen Eltern in dieser Zeit leichter zu machen. Ich wollte in erster Linie Rücksicht auf sie nehmen, weil ich dachte, sie haben schon genug Stress. Besonders belastet hat mich nicht meine eigene Trauer, sondern zu sehen, wie traurig und erschöpft meine Eltern waren. Sie mussten sich ja quasi durch die Behinderung bedingt ständig um meine Geschwister kümmern. Besonders belastend war es, die Trauer zu sehen, die sich ausdrückte in Sprachlosigkeit, Schwere, Erschöpfung, Müdigkeit, Antriebslosigkeit. Als Kind habe ich das nicht verstanden, da habe ich mir gewünscht, meine Eltern hätten mehr Power. In dieser Zeit haben mir besonders die Nähe zu meinen Freunden und meine Hobbies (Musik, Gesang, Klavier, Querflöte) geholfen.“

„Der Tod Ihrer Geschwister hat Sie ja in unterschiedlichen Lebens- und Entwicklungsphasen betroffen. Haben Sie den Tod ihrer Geschwister unterschiedlich wahrgenommen und verarbeitet?“

„Vor dem Tod meiner Schwester hatte ich nur etwa ein Jahr Zeit, mich vorzubereiten. Bei meinem Bruder hatte ich vier Jahre Zeit und konnte den Tod aufgrund des immensen körperlichen Leidens besser akzeptieren. Bei meiner Schwester habe ich mit mir selber gehadert, ich hätte so gern eine Schwester gehabt. Einen Bruder habe ich ja noch. Sie war eine so temperamentvolle und lebendige Persönlichkeit. Sie war so quirlig und war als Kind schon meine Traumschwester. Ich habe mir so gewünscht, eine zu haben, die ähnlich ist und denkt wie ich. Ich habe bei ihr einfach mehr gehadert, weil ich noch jünger war und nicht so eine lange Vorbereitungszeit hatte.“

„In der Fachliteratur wird der Trauerprozess meist nach einem Phasenschema gegliedert. Haben Sie in Ihrer Betroffenheit auch bestimmte Gefühle phasenweise erlebt oder Abschnitte feststellen können, bei denen bestimmte Emotionen vorherrschend waren?“

„Der Trauerprozess bei mir ähnelt schon dem, was ich aus der Fachliteratur kenne. Der Tod meiner Schwester war für mich ein Schock, obwohl ich mich ein Jahr darauf vorbereiten konnte. Ich war zu der Zeit im Urlaub, hatte Spaß, wir hatten super Wetter und plötzlich habe ich dann telefonisch erfahren, dass meine Schwester gestorben war. Ich konnte es nicht fassen und hatte ein bis zwei Tage das Gefühl, dass alles nicht wahr sein kann. Als ich dann meinen Vater am Flughafen in seiner schwarzen Kleidung stehen sah, erst da habe ich es wirklich realisiert. Mein Vater war der wirkliche Zeuge des Todes.

Nach der Trauerphase mit den starken Trauergefühlen gab es dann eine Phase der Integration und Verarbeitung. Was ich heute noch als 41-jährige Frau habe, ist dieses "Suchen und Trennen" bei meiner Schwester und dass ich sie einfach vermisse in meinem Leben. Bei meinem Bruder kann ich mich nicht an einen Schock erinnern, sondern dass ich einfach nur traurig und wütend war, dass ihm kein gesundes Leben vergönnt war. Ich hatte direkt ein ganz starkes Gefühl, aber keinen Schock. Die Akzeptanz kam schneller als bei meiner Schwester. Allerdings war ich da auch schon drei Jahre älter."

„Bei der tiefergehenden Auseinandersetzung der Unterstützungsmöglichkeiten für trauernde Kinder bin ich oft auf den Ratschlag gestoßen, dass Kinder selber entscheiden sollen, ob sie an der Beerdigung teilnehmen wollen. Sie waren zu der Zeit, als ihre Geschwister verstarben, ja schon alt genug, eine eigene Entscheidung darüber zu treffen. Wie sind denn ihre Erinnerungen an die Beerdigungen?"

„Ich war als Kind auf vielen Beerdigungen, von einem Onkel und von meinen Großeltern. Meine Erinnerungen daran sind düster, schwer, beängstigend und ich fand keine der Beerdigungen hilfreich, sondern nur unangenehm. Ich hatte große Angst, wieder auf eine Beerdigung zu gehen und Leute zu sehen, die einen Rosenkranz beten. Ich konnte nichts damit anfangen, ich fand es brutal, als der Sarg in die Erde gelassen wurde und konnte es schon als Kind nicht gut sehen. Ich hatte immer das Gefühl, dass für Kinder nicht gut gesorgt wird auf Beerdigungen. Als Kind habe ich immer nur das Düstere und Schwere empfunden. Ich glaube, ein Grund dafür war, dass mir so wenig erklärt wurde. Meine Eltern waren hauptsächlich mit sich selbst beschäftigt und Verwandte kamen auch weniger, um uns zu trösten. Sie sagten: ‚Ihr müsst jetzt besonders tapfer sein für eure Eltern. Macht ihnen keine Sorgen, das können sie jetzt überhaupt nicht gebrauchen.' Das heißt, es kamen Ermahnungen statt Unterstützung.

Ich war vor einigen Jahren auf einer Beerdigung, ein Kind hatte ganz plötzlich seinen Vater verloren. Das Kind stand am Grab und nach der Kirche hat ein Elternpaar dem Kind etwas zum Spielen gegeben und sich lang und freundlich mit dem Kind unterhalten. Das Kind hat sich sehr gefreut über das Spiel. Ich glaube, dies war ein guter Weg, das Kind zu unterstützen. Mir ist damals auch bewusst geworden, dass Kinder anders als Erwachsene zwischen traurig sein und fröhlich sein wechseln können und dass es gerade deshalb eine kindgerechte Geste war, dem Kind das Spiel zu geben. Ich habe gedacht, dass ich mir damals auch so etwas gewünscht hätte, als zusätzlich noch ermahnt zu werden. Wir waren auf den Beerdigungen meiner Geschwister sehr allein und mussten uns sehr zusammennehmen. Das war sicher nicht hilfreich für den Trauerprozess insgesamt."

„Gab es für Sie oder ihre Familie denn andere Rituale, die geholfen haben, mit dem Verlust und der Trauer umzugehen?“

„Als Rituale fallen mir die Gespräche beim und nach dem Abendbrot ein. Meine Eltern hatten einen starken christlichen Glauben und benutzten daher auch viele Rituale, wenn jemand gestorben war, zum Beispiel das Singen und das Beten. Für meinen Vater war es wichtig, Kirchenlieder zu spielen. Er war Organist. Auch für mich war die Musik sehr wichtig, das Singen, das Klavier spielen. Ich bin später in den Chor gegangen, für mich auch irgendwie ein hilfreiches Ritual.
Was man sich so vorstellt, das man oft zum Grab geht, das haben wir nicht gemacht. Ich wollte es als Kind auch nicht, ich war froh, wenn wir reden konnten. Mit meinen Eltern zum Grab gehen, das konnte ich mir einfach nicht vorstellen.“

„In der Fachliteratur wird oft das kindliche Bedürfnis nach trauerfreien Zonen, Situationen und Orten angesprochen. Hatten Sie in dieser Zeit ähnliche Bedürfnisse?“

„Ja, dieses Bedürfnis hatte ich ganz massiv und zwar mit Freunden. Ich habe mich wahnsinnig oft mit Freunden getroffen, zwei bis drei Verabredungen am Tag, bloß um zuhause rauszukommen. Ich habe natürlich auch mit ihnen gesprochen, aber auch andere Sachen gemacht. Die Ablenkung hat mir damals sehr gut getan. Ich wollte z.B. damals auch kein schwarz mehr tragen. Ich musste als Schwester sehr lange schwarze Kleidung tragen. Drei Jahre später auf der Beerdigung meines Bruders haben meine Eltern dann auch gemerkt, dass das mit der schwarzen Kleidung nicht gut ist. Ich konnte etwa nach einer Woche wieder bunte Kleidung anziehen. Das war für mich auch wie eine trauerfreie Zone, mich in bunten Sachen bewegen zu können. Eine Woche nach der Beerdigung sind wir in den Urlaub gefahren, das habe ich sehr genossen, einfach in einer Umgebung zu sein, wo keiner wusste, was passiert war. Man musste nicht ständig darüber nachdenken, was die anderen denken. Damals war es eine sehr große Hilfe und dafür bin ich meinen Eltern heute noch sehr dankbar. Trauer war auch im Urlaub da, aber es war viel leichter.“

„Was hat Ihnen denn im Rückblick auf diese für Sie äußerst schwierige Zeit besonders geholfen und wie wichtig war der Kontakt zu anderen Menschen?“

„Der Kontakt zu meinen Freunden war immer wichtig, aber auch der Kontakt zu einer Tante und einem Onkel. Bei denen konnte ich ganz entspannt über das Thema sprechen und die waren auch nicht ermahnend und bevormundend oder autoritär. Sie waren locker, entspannt und wussten auch, wie sie uns Kindern helfen konnten. Die haben uns auch im Urlaub besucht und ganz viele Spiele gemacht und gemerkt, wie wichtig es ist, auch einfach mal toben zu können, laut zu sein und auch mal Lachen zu dürfen. Für mich war es ganz wichtig, dass ich eine starke Verbindung zur Musik hatte. Durch das Klavier- und Querflötespielen konnte ich meine Gefühle gut ausdrücken, wenn mich etwas zutiefst bewegt hat und ich habe mir auch Sachen ausgedacht und Stücke auf dem Klavier gespielt, um auszudrücken, was an Trauer da war.“

DIE MACHT DER EMPATHIE
ZUM POTENZIAL DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION
IM KONTEXT SCHULE

ANNE JULIA FRÖHLICH

Einleitung

„Da kannst du nix machen, das war schon immer so." „Du änderst die Menschen nicht, auch nicht mit noch so `ner feinen Methode." „Krieg hat`s doch immer schon gegeben. Im Kleinen und Großen. So sind die Menschen eben." „Disziplin hat noch keinem geschadet." „Lehrjahre sind keine Herrenjahre. Auch in der Schule nicht. Da muss man sich halt unterordnen."

Diese Originalzitate meines Großvaters ließen sich beliebig fortsetzen. Seine Einstellung hat mich zwar nicht entscheidend geprägt, doch seine Worte sind mir bis heute im Ohr und spiegeln resignative Grundhaltungen wider, die mir in vielen Gesprächen mit Menschen begegnen. Mein eigenes Interesse, mich mit der Frage nach der grundsätzlichen menschlichen Fähigkeit zur Veränderung auseinanderzusetzen, wurde insbesondere im studienbegleitenden Praktikum in einer systemisch ausgerichteten Erziehungsberatungsstelle geweckt und nahm entscheidenden Einfluss auf meinen weiteren Studienverlauf. In Beratungssituationen wurde mir bewusst, wie sehr eine offene, empathische Grundhaltung Einfluss auf einen gelingenden Beratungsprozess hat und letztlich Voraussetzung dafür ist, Veränderungen zu bewirken.

Dass Empathie das Herzstück der Gewaltfreien Kommunikation ist, unterscheidet sie im Wesentlichen von anderen „Anti-Gewalt-Programmen". Es geht nicht in erster Linie um das Erlernen einer Methode, sondern vielmehr um das Verinnerlichen einer Haltung, die sich durch Respekt, Wertschätzung, Achtung und klare Selbstvertretung auszeichnet. Ziel ist es, einen individuellen Zugang zur eigenen inneren Kraft herstellen zu können und somit die eigene lebendige Stärke zu reaktivieren.

Gerade weil Macht und Ohnmacht - wiewohl Gewalt und Beziehung - zentrale Themen für Schüler und Lehrer darstellen und die Schule zunehmend mehr Raum im Leben von Kindern und Jugendlichen einnimmt, scheint es mir also sinnvoll, das Konzept der GfK in diesem Kontext zu betrachten.

Meine Vermutung ist, dass das Verinnerlichen der Haltung der GfK zur bewussten Entscheidung für eine alternative, friedfertige Konfliktaustragung führt und damit zum Abbau von Gewalt und gewaltbegünstigenden Wirkfaktoren beiträgt. Wenn Gewaltverzicht intrinsisch motiviert ist und nicht aus Angst vor Strafe oder dem Anstreben von Belohnung geschieht, dann sehe ich gute Chancen, dass sich nachhaltige Potenziale daraus ergeben, die freiwillige Veränderung ermöglichen.

Das erste Kapitel betrachtet die zahlreichen, teilweise divergierenden Anforderungen, denen Schüler tagtäglich begegnen: Auf institutioneller Ebene möchte Schule Kinder und Jugendliche ausdrücklich in ihrer Entwicklung und der Bewältigung ihrer entwicklungsbedingten Aufgaben

fördern. Andererseits stellt Schule auch Forderungen an Schüler, die gegenläufig zu den Entwicklungsaufgaben sind. So hat sie sich verschiedenen Funktionen verschrieben, die zum einen die ganzheitliche (Aus-)Bildung zu reifen, selbstständigen, verantwortungsbewussten und sozialkompetenten Persönlichkeiten fokussieren und zum anderen Qualifikation und Auslese zum Ziel haben und Konkurrenz nähren (sowie Fremdbestimmung beinhalten). Dass sich durch diese Disparitäten Spannungen ergeben, die für Kinder und Jugendliche Konfliktquellen darstellen, liegt auf der Hand. Es stellt sich die Frage, welchen Umgang Schüler mit solchen Konflikten üben, wodurch sich ihre Interpretation und Herangehensweise an Konflikte auszeichnet und wodurch diese beeinflusst wird.

Mangelt es an Konfliktfähigkeit, so wenden Schüler entweder Gewalt gegen sich oder gegen andere an. Auf personaler Ebene ist dadurch die Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung gefährdet, auf sozialer Ebene kann sich gewalttätiges und unangepasstes Verhalten auf die Schüler untereinander und auf die Schüler-Lehrer-Interaktion auswirken. Worauf dies zurückzuführen ist und welche soziologischen und psychologischen Faktoren Gewaltentstehungsprozesse in diesen Zusammenhängen beeinflussen, wird in Kapitel II abgebildet.

Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse/Informationen aus Kapitel I und Kapitel II soll die Aufmerksamkeit sich im weiteren Verlauf der Arbeit darauf richten, welche Möglichkeiten die GfK Schülern (und Lehrern) bietet, Konflikterleben kompetent zu begegnen und Fähigkeiten zum konstruktiven Umgang zu entwickeln. Die Frage ist also, was sich durch den Einsatz der GfK für den einzelnen Schüler hinsichtlich seiner Persönlichkeitsentwicklung und auch mit Blick auf das soziale Miteinander an Schulen an positiver Veränderung erwarten lässt. Veränderungen, die die GfK zu bewirken vermag, müssen dabei auf ihre mögliche spezifische Wirkung auf die Schülerschaft hin untersucht und für gewinnbringend befunden werden, um als Potenzial zu gelten. Für die Beurteilung bedarf es verifizierter Maßstäbe, also wissenschaftlich fundierter Aussagen.

Die GfK selbst legt keine fundierte Theorie vor, die ihre Grundannahmen verifizieren und die Intentionen des Ansatzes gewinnbringend und konkret begründen könnte. Auf die Entwicklung des Konzeptes der Gewaltfreien Kommunikation hat allerdings laut Rosenberg der Personenzentrierte Ansatz nach Rogers maßgeblichen Einfluss genommen. Da der Personenzentrierte Ansatz über ein empirisch erforschtes und wissenschaftlich anerkanntes Theoriekonstrukt verfügt, wird dieses in der vorliegenden Arbeit zur wissenschaftlichen Fundierung grundlegender Annahmen und Visionen der GfK herangezogen. Im Zuge dessen wird auch die zentrale Annahme, dass Empathie der ausschlaggebende Faktor für eine mündige und lebensdienliche Auseinandersetzung mit Konflikten ist, ausführlich betrachtet. Die Aussagen Rosenbergs über „die Macht der Empathie“ werden zum Abschluss des dritten Kapitels in Bezug zu Rogers Verständnis von Empathie gesetzt.

Nachdem die Grundlagen der GfK dargestellt und auf ihr theoretisches Fundament hin untersucht wurden, beschäftigt sich Kapitel III.3 mit dem Aspekt der methodischen Umsetzung von Gewaltfreier Kommunikation. Für die Konfliktfähigkeit von Personen spielt aus Sicht der GfK Dialogfähigkeit die wichtigste Rolle. Dies gilt sowohl für innere, also intrapsychische Dialoge als auch für solche, die in Beziehung zu anderen versprachlicht werden.

Durch die Reflexion bestimmter destruktiver Sprachmuster, eine Konzentration auf das situative Gefühls- und Bedürfniserleben und die Schulung des diesbezüglichen Ausdruckvermögens wächst aus Sicht der GfK die Fähigkeit zum empathischen Dialog und befähigt somit zu konstruktiven Konfliktmanagement. Die Methode umfasst vier Schritte, die ausführlich beleuchtet werden sollen, da sie die Grundlage einer später folgenden Analyse zum konkreten Kompetenzerwerb darstellen. Zum Abschluss des dritten Kapitels sollen – eher allgemein gehalten - Möglichkeiten der Umsetzung von GfK an Schulen betrachtet werden. Die Zurückhaltung in den Ausführungen über die konkrete Übertragbarkeit auf Unterrichtsgestaltung erklärt sich dadurch, dass die didaktischen Einzelheiten sich kaum kollektiv bestimmen lassen. Vielmehr richten sie sich an den von Schule zu Schule stark variierenden institutionellen und personellen Bedingungen aus.
Das folgende Kapitel IV richtet die Aufmerksamkeit auf die Beantwortung der Ausgangsfragen, indem es sich den Potenzialen zuwendet, die sich durch die Haltung und Methode der GfK ergeben. An dieser Stelle wird der oben erwähnte Kompetenzerwerb thematisiert. Dabei dient eine Untersuchung als Basis, die sich mit den Auswirkungen der Methode der GfK auf die Entwicklung und Erweiterung diverser Kompetenzen auseinandersetzt. Auf der Grundlage der daraus hervorgehenden Erkenntnisse wird dann die anfängliche Frage nach dem Nutzen der Gewaltfreien Kommunikation aufgegriffen, der sich im Schulkontext auf personaler bzw. sozialer Ebene erwarten lässt.
Das Erkenntnisinteresse meiner theoretisch ausgerichteten Arbeit besteht also zusammengefasst darin, auszuloten, welches Potenzial sich aus der Anwendung der GfK im schulischen Rahmen auf personaler wie interaktionaler Ebene für ein friedfertige(res) Miteinander feststellen lässt. Inwieweit sich Potenziale in der Anwendung entfalten können, hängt dabei von der spezifischen Implementierung des GfK-Konzeptes seitens der Schulen oder der einzelnen Lehrer ab. Da dies bislang nicht wissenschaftlich untersucht wurde, können darüber im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur eingeschränkt Aussagen getroffen werden.

I. Konfliktquellen im Schulalltag

1.Entwicklungsaufgaben

Schule nimmt im Leben von Kindern und Jugendlichen heute eine zentrale Stellung ein (vgl. Drilling 2002, 38). Für viele Kinder und Jugendliche ist sie nicht nur eine Einrichtung, in der sie unterrichtet werden. Durch das wachsende Angebot an Übermittagsbetreuung und die steigende Zahl von Ganztagsschulen ist Schule inzwischen auch ein Ort, an dem die Kinder essen, ruhen, spielen und sportliche oder künstlerische Freizeitaktivitäten am Nachmittag wahrnehmen. So ist eine Verschmelzung von schulischem und außerschulischem Kontext zu beobachten, die auch Eingang in didaktische Konzepte findet (vgl. Hurrelmann 2006, 97f). Daraus wird ersichtlich, dass Schule „einen sozialen Erfahrungskontext dar[stellt], der das Denken, Fühlen und Handeln von Kindern und Jugendlichen beeinflusst“ (Hofmann; Siebertz-Reckzeh 2008, 14). Dies ist nicht allein darauf zurückzuführen, dass Heranwachsende einen erheblichen Teil ihrer Zeit in der Schule

bzw. mit schulbezogenen Tätigkeiten verbringen.[1] Hinzu kommt, dass Kinder- und Jugendliche sich in Reifungs-, Lern- und Entwicklungsstadien befinden, in denen sie sowohl hochsensibel und aufnahmefähig als auch explizit angewiesen sind auf Impulse von außen und ein Setting, das diese Entwicklungen rahmt. Erfahrungsspielräume zur Entwicklung und Entfaltung neuer Fähigkeiten sind unabdingbar, wenn es um persönliches und soziales Wachstum geht.

Mittlerweile besteht Konsens darüber, dass Entwicklung nicht nur in Kindheit und Jugend stattfindet. Vielmehr handelt es sich um einen lebenslangen Prozess, in dem es dauerhaft Aufgaben zu bewältigen gibt, die sich in ihren Schwerpunkten je nach Alter und vorheriger Entwicklungshistorie unterschiedlich ausgestalten. Im schulischen Kontext lassen sich grob vier Kohorten gemäß ihrer Entwicklungsphasen unterscheiden: Kinder und Jugendliche auf Seiten der Schülerschaft sowie Personen im mittleren und fortgeschrittenen Erwachsenenalter auf Seiten der Lehrerschaft. Exemplarisch soll die Gruppe jugendlicher Schulgänger im Alter von 12 bis 18 Jahren herausgegriffen und hinsichtlich der unterschiedlichen Herausforderungen, welche die Entwicklungsphase Jugend für sie – und daraus folgend für Schule – bereithält, betrachtet werden.[2]

Der amerikanische Psychologe Robert J. Havighurst hat sich damit auseinandergesetzt, welche speziellen Herausforderungen mit dem „soziale[n] Wachstum“ (Havighurst 1950; zitiert in Drilling; Steiner et al. 2002, 39) eines jungen Menschen einhergehen und ein Konzept über Entwicklungsaufgaben herausgearbeitet. Seines Erachtens resultieren Biografien aus dem

„mehr oder weniger intensiv begleiteten Such- und Erfahrungsprozess, in dessen Verlauf sich der junge Mensch mit seinen physischen [...], psychischen [...] und sozialen [...] Merkmalen positionieren und definieren muss“ (Drilling 2002, 39f)[3] Er sieht während der Adoleszenz-Phase (12 bis 18 Jahre) insbesondere folgende Entwicklungsaufgaben, die zu bewältigen sind, als zentral an:[4]

Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

1. „Neue u. reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts aufbauen
2. Übernahme der männlichen/ weiblichen Geschlechtsrolle
3. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers
4. Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen
5. Vorbereitung auf Ehe und Familienleben
6. Vorbereitung auf eine berufliche Karriere
7. Werte und ein ethisches System entwickeln, das als Leitfaden für das Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie
8. Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen“

(Havighurst; zitiert in Oerter, Montada 2002, 270)

[1] Fend (2006) verweist alleine auf bis zu 15.000 Unterrichtsstunden, die im Zuge einer Schullaufbahn aufgerechnet werden können.

[2] Im Rahmen dieser Arbeit können nicht alle vier Gruppen bezüglich jeweiliger Entwicklungsaufgaben berücksichtigt werden, obgleich davon auszugehen ist, dass dies von Nutzen für die umfassende Untersuchung des GfK- Modells im Hinblick auf erwartbare Potenziale für den schulischen Kontext wäre.

[3] Sich zu positionieren bedeutet, sich in aktiver Auseinandersetzung auf seine sozialen und kulturellen Fähigkeiten zu besinnen und diese auf den verschiedenen Feldern des Lebens einzusetzen (vgl. Drilling, 2002, 39).

[4] Eine ausführliche graphische Darstellung hierzu findet sich i m Anhang.

Betrachtet man diese acht Aufgaben genauer, kann folgendes festgehalten werden. Die Fähigkeit, reife und tragfähige Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen, impliziert insbesondere auch, den Verzicht auf Eigenes zugunsten der Beziehung ausloten zu lernen. Mit Akzeptieren der eigenen Körperlichkeit ist gemeint, dass Jugendliche ihren sich während der Pubertät verändernden Körper neu kennen und akzeptieren lernen müssen. Dies geschieht auf eine andere Art als bei Kindern, die sich auf spielerische, sportliche Weise mit ihrem Körper auseinandersetzen. „Jugendliche nehmen sich in dieser Phase des Neuentdeckens und Erprobens als Persönlichkeit wahr und bauen ihr Selbstwertgefühl auf" (Drilling 2000, 39). Der Prozess findet vorrangig über Sprache und kognitive Bewertungsprozesse statt, ist hoch sensibel und von maßgeblicher Bedeutung für die Identitätsentwicklung. Weitere wichtige Entwicklungsaufgaben Jugendlicher sieht Havighurst in der Erlangung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern, dem Entwickeln von Werten als Leitfaden für ein sozial verantwortliches Verhalten als Ausdruck der Fähigkeit und des Willens zur Integration in die gesellschaftliche Ordnung sowie der Entwicklung eigener Berufsperspektiven. Diese drei Bereiche stehen in engem Zusammenhang, geht es doch insbesondere auch darum, Alternativen zum elterlichen Wertekanon zu entdecken, selbige in diesem Zuge zu reflektieren und sich bewusst (neu) positionieren zu können. Hierbei ist nicht nur die kritische Auseinandersetzung mit z.B. demokratieverbundenen Werten und Moralvorstellungen gemeint. Es kann überdies mit Blick auf Schule die Notwendigkeit abgeleitet werden, die Schüler zu eigenständiger Informations-, Reflexions-, Orientierungs- und Positionierungskompetenz zu befähigen (vgl. Fend 2000, 211). Auf der Basis einer solchen Neu-Positionierung kann und soll auch eine Entwicklung von Berufsperspektiven geschehen.

Besondere Aufmerksamkeit soll der schulbezogenen Entwicklungsförderung des sechsten und siebten Aufgabenbereiches – also der Werte- und Moralausbildung5[5] junger Menschen – zukommen, da der Schule diesbezüglich eine erhebliche Mitverantwortung beigemessen wird. Bei Drilling heißt es etwa: „ Mit Recht machen die wissenschaftliche Pädagogik und die pädagogische Psychologie darauf aufmerksam, dass die Schule ein zentrales Lern- und Entwicklungsfeld beim Aufbau von Moral und Gewissen ist" (Drilling; Steiner et al. 2002, 42f). Hier könnten junge Menschen Partizipationsformen kennenlernen, im sozialen Miteinander Spielregeln entwerfen und erfahren, welche Konsequenzen Zuwiderhandlung hat und welche sozialen und persönlichen Erfolge mit der Einhaltung von Regeln verbunden sind. „In diesem Verständnis hat Schule weit mehr als nur Unterricht zu betreiben oder nach didaktischen Modellen zu suchen, die das Lernen erleichtern" (Drilling 2002, 42). Es wird weitergehend darauf verwiesen, dass es Aufgabe der Schule sei, Möglichkeiten zu eröffnen, durch die Demokratie „entdeckt und erprobt" werden könne, da diese sich gerade in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Strukturkrisen gegenüber autoritären Konzepten behaupten müsse (vgl. Drilling, Steiner et al. 2002, 42). Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig[6] fordert, die Schule habe „der elementaren Verunsicherung mit

[5] Moralentwicklung ist laut Schenk-Danziger (1981, 251) „ein sozialer Lernprozess auf der Basis einer differenzierten kognitiven Erfassung der Umwelt".

[6] Mir ist bekannt, dass Hartmut von Hentig aufgrund des Missbrauchsskandals an der Odenwaldschule durchaus umstritten ist; dennoch berufe ich mich an dieser Stelle auf ihn, da ich seine fachlichen Ansichten kontextual als aussagekräftig und relevant erachte.

elementaren Sicherheiten [zu] begegnen“ (Hentig 1993, 190). Auch er sieht Schule als „die zentrale Instanz der Moralentwicklung“ (ebd., 191) und plädiert für ein Bewusstsein, Schule als „Lebens- und Erfahrungsraum“ zu begreifen. Es gehe vielmehr um die Lebensprobleme der Schüler/innen als nur um deren Lernprobleme. Im Sinne der Demokratieentwicklung proklamiert er: „Nur wenn wir im kleinen, überschaubaren Gemeinwesen [gemeint ist damit die Schule], dessen Grundsatz erlebt und verstanden haben – das Gesetz […] der Demokratie, das der Pflicht zur Gemeinverständlichkeit in öffentlichen Angelegenheiten, also der Aufklärung, das des Vertrauens, der Verlässlichkeit, […] und nicht zuletzt das der Freundlichkeit und Solidarität unter den Menschen überhaupt – werden wir sie in der großen polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen“ (ebd.).
Insgesamt wird bei dieser Diskussion um Schule als Raum, in dem Reifungs-, Lern- und Erfahrungsprozesse – insbesondere junger Menschen – stattfinden, die Forderung deutlich, dass es neben dem Ziel der Wissensvermittlung auch der Entwicklung und Entfaltung von persönlicher und sozialer Identität als gleichberechtigtem Ziel Rechnung zu tragen gilt. An dieser Stelle soll die Klärung des Bildungsbegriffes für das Verständnis und die Verwendung in der vorliegenden Arbeit vorgenommen werden.
Der Begriff Bildung hat eine lange Tradition und geht in der europäischen Geschichte zurück auf die griechische Antike. Die historisch gewachsene Idee von Bildung „im Sinne der Selbstentfaltung und Selbstvervollkommnung des Einzelnen“ (Skladny 2009, 64) wurde schließlich zur „Grundlage des sogenannten klassischen deutschen Bildungsbegriffes, der im neuhumanistischen Gymnasium des 19. Jahrhunderts seine Ausprägung findet“ (ebd.). Zwar repräsentieren die heutigen schulischen Rahmenpläne dieses ganzheitliche Bildungsverständnis nach wie vor, die konkrete Umsetzung von Idealen wie Selbstentfaltung scheint jedoch an vielen Schulen eher nachrangig. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Vermittlung bestimmter Lernstoffe innerhalb eines feststehenden Zeitfensters. Bildung wird heute häufig vorrangig mit reinem Wissenserwerb in Verbindung gebracht, was wiederum einer historischen Entwicklung entspringt: Die Wandlung des Begriffes ging mit der Entstehung des Bildungsbürgertums im 19. Jahrhunderts einher und hinterlässt bis heute deutliche Spuren in der Gewichtung und Umsetzung der vielfältigen Ziele, die sich in schulischen Rahmenplänen finden.

2. Schulische Rahmenbedingungen

Im Folgenden soll die Aufmerksamkeit auf die Institution Schule gerichtet werden. Insbesondere werden die Fragen behandelt, welchen (gesellschaftlichen) Nutzen das System Schule (für wen) hat, wie die institutionellen Interessen und Funktionen gegliedert sind und inwieweit diese einander ergänzen bzw. konkurrieren und sich spannungserzeugend aufeinander auswirken können. Weitergehend sollen Aspekte der im Kapitel I.1 dargestellten Entwicklungsaufgaben zu den Inhalten dieses Kapitels in Bezug gesetzt werden.

2.1. Gesellschaftliche Funktionen von Schule

Um die „einmaligen Bildungschancen“ (Hofmann; Siebertz-Reckzeh 2008, 31) eines institutionalisierten, öffentlichen, im Prinzip allen Kindern und Jugendlichen zugänglichen Bildungswesens

bestmöglich zu erschließen, „entwickelte sich Schule zunehmend zu einem komplexen System von Gesetzen und Richtlinien, von Schulverfassungen und Schulordnungen, Abschlussberechtigungen und -anforderungen, Zeugnissen und Zensuren, Strafen und Auszeichnungen (vgl. Rolff 1973 in Tillmann (Hrsg.) 1976, 74)“ (Thimm 2000, 47f). Schulgesetze, Richtlinien und Verordnungen von Kultusministerien und Curricula liefern demgemäß Rahmenbedingungen, innerhalb derer Schule gewissen gesellschaftlichen Funktionen nachzukommen versucht (vgl. Hofmann; Siebertz-Reckzeh 2008, 17).

Die vielfältigen Inhalte schulischer Rahmenpläne lassen sich entsprechend ihrer jeweiligen Funktion verschiedenen Kategorien zuordnen.[7] Nach Hofmann und Siebertz-Reckzeh geben vier Kategorien einen grundsätzlichen Überblick über die wesentlichen Funktionen von Schule:

Vier Funktionen von Schule

- Qualifikationsfunktion
- Allokationsfunktion
- Sozialisationsfunktion
- Funktion der Bereitstellung einer Gruppe von Gleichaltrigen

(vgl. Hofmann; Siebertz-Reckzeh 2008, 16ff)

Im Sinne der Qualifikationsfunktion hat Schule die Aufgabe, grundlegende Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, welche die Schüler für weitere schulische bzw. nachschulische Ausbildungs- und Berufswege qualifizieren. Dies entspricht der sechsten der acht Entwicklungsaufgaben[8], die laut Havighurst in der Adoleszenz zu bewältigen sind. Zu diesem Zweck finden Anforderungsprofile aus der Wirtschaft und dem Berufsleben mehr oder weniger explizit Eingang in Struktur und Inhalte der Ausbildung.

Die Allokationsfunktion trägt der gleichzeitig bestehenden „Berechtigungsfunktion“ von Schule Rechnung, die ihr hinsichtlich differentieller binnen- und nachschulischer Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten zugestanden wird: „Wichtige Zuweisungen für den Zugang zu späteren Ausbildungs-, Berufs- und Lebenschancen werden bereits in der Schule vorgezeichnet, wobei schulische Leistungen als Kriterium der Selektion, Zertifikation und Allokation dienen“ (ebd., 17).

Neben Qualifizierung und Allokation wird der Schule weithin eine allgemeine Sozialisationsfunktion zugeschrieben: „Schule soll zur Entwicklung mündiger und sozial verantwortlicher Persönlichkeiten beitragen und gesellschaftlich wünschenswerte Wertorientierungen und Verhaltensbereitschaften vermitteln, was gemeinhin als ‚Erziehungsauftrag’ der Schule verstanden wird“ (ebd.).[9]

Schule bietet Kindern und Jugendlichen einen vielfältigen Erfahrungsraum inmitten Gleichaltriger. Diese Funktion der Bereitstellung einer Gruppe Gleichaltriger (Peer-Group) wird umso wichtiger,

[7] Die Kategorien sind i n der Fachliteratur uneinheitlich betitelt. Es gibt auch Abweichungen was die Anzahl der Kategorien anbelangt. Ich habe mich für die Auswahl der Kategorien entschieden, die mir am verbreitetsten schienen.

[8] Die 6. Entwicklungsaufgabe lautet: „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“.

[9] Damit bezieht sich Schule hier konkret auf die 7. und 8. Entwicklungsaufgabe nach Havighurst, nämlich auf das Entwickeln eines eigenen Normen- und Wertesystems sowie sozialverantwortlichen Verhaltens.

je weniger der außerschulische soziale Nahraum die Gelegenheit zu Kontakten mit diesen sogenannten Peers bereithält. Hier wird insbesondere auf immer häufigere „Geschwisterlosigkeit" sowie den steigenden Medienkonsum Bezug genommen, welcher „echte soziale Kontakte" weniger werden lässt (ebd.). Der Gleichaltrigengruppe kommen im schulischen Umfeld vielfältige Funktionen zu, die vor allem für die soziale Entwicklung von Bedeutung sind. Beispielsweise bietet die Gruppe die Möglichkeit, sich mit anderen zu vergleichen, Zugehörigkeiten zu erleben, Freundschaften einzugehen, gemeinsam zu arbeiten und zu spielen oder Auseinandersetzungen zu bestehen (ebd.). Auch hier sind Bezüge zwischen den Entwicklungsaufgaben Havighursts und der Funktion von Schule festzustellen.[10]

Innerhalb dieses institutionellen Rahmens finden sich die jeweiligen Ziele der oben dargestellten vier Kategorien sehr unterschiedlich implementiert: Während die Qualifikationsziele in Lehrplänen und Bildungsstandards detailliert dokumentiert und Zugangsberechtigungen in Schulgesetzen genau geregelt sind (Kultusministerium 2005), finden sich für Sozialisationsziele von Schule eher vage Umschreibungen zumeist in Präambeln von Schulgesetzen und Lehrplänen (vgl. Hofmann; Siebertz-Reckzeh 2008, 17). Ihre Umsetzung wird häufig durch formelle und informelle Regeln der schulischen Interaktionen bestimmt (vgl. Zimmermann 2006, 17). Laut Fend (2008, 60) verbinden die unterschiedlichen Funktionskategorien die gemeinsame Vision Schülern zu ermöglichen, sich die „Schlüsselkompetenzen" Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz anzueignen. Diesbezüglich soll das tatsächliche Zusammenwirken der Funktionen genauer betrachtet werden. Besonders das Zusammentreffen von Qualifikations- und Sozialisationszielen, also von „Wissensvermittlung" und „Erziehungsauftrag" gilt als herausfordernd (vgl. Hofmann; Siebertz-Reckzeh 2008, 17)[11] Diese „Zwangs-Synthese" der Funktionsbereiche wirft in der Praxis diverse Widersprüche auf, die es für alle Akteure der Schule individuell auszuloten gilt. Im Folgenden soll auf diese Paradoxien eingegangen werden und ein möglicher Zusammenhang zwischen solchen Widersprüchen und den Entstehungsprozessen abweichenden, z.B. gewaltvollen Verhaltens, aufgezeigt werden.

2.2. Paradoxien und implizite Botschaften

Ausmaß und Inhalte des Spannungsgeflechts, das sich aus der institutionellen Funktionsvielfalt[12] ergibt, sollen durch die nachfolgenden stichpunktartigen Ausführungen veranschaulicht werden. Der Übersichtlichkeit halber werden die Beispiele in drei Kategorien dargestellt.

„Strukturell sollen

- alle die gleiche Chance erhalten, in ungleiche berufliche und soziale Positionen zu gelangen, indem Unterschiede festgestellt werden;

[10] Insbesondere sehe ich eine Verbindung zu den ersten drei Punkten i n seiner Auflistung gegeben. Siehe hierzu Kapitel I.1 Entwicklungsaufgaben.

[11] Über fachbezogene Kompetenzen hinaus wird etwa die Erziehung zu mündigen Bürger n, welche am politischen und gesellschaftlichen Leben partizipieren und ihr Leben in beruflicher wie privater Hinsicht gestalten können, genannt (Kultusministerium 2005, 6f).

[12] Mehr dazu findet sich in Kapitel I.2.1 Gesellschaftliche Funktionen von Schule.

- die Schülerinnen und Schüler solidarisch zusammenarbeiten [und] sich untereinander helfen, [gleichzeitig sind sie jedoch zwangsläufig] Konkurrenten im ehrgeizigen Wettbewerb um Noten und Berechtigungen.

Bildungstheoretisch soll

- die Gegenwart der Zukunft nicht geopfert werden, und doch geht es im
- Lernen auf Vorrat auch und gerade um künftige Sozialchancen;
- ein Schonraum zur Entwicklung zur Verfügung gestellt und auf die
- Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft, wie sie ist, vorbereitet werden.

Pädagogisch geht es um

- Individualisierung, persönliche Interessenorientierung, Bedürfnisbefriedigung und darum, dem Belieben der Subjekte Einhalt zu gebieten, Erwartungen zu erfüllen, Regeln einzuhalten, sich anzupassen und unterzuordnen, Gruppenfähigkeit zu lernen;
- Vorgaben und Zielorientierung und Situations- und Adressatenbezug[13]
- Kritik, defizitorientierte Beurteilung und Ermutigung, Förderung“

(Thimm 2000, 57; Hervorhebungen Fröhlich).

Ein grundsätzlicher Zielkonflikt kann zwischen dem Bestreben nach Leistungsmaximierung und sozial-emotionaler Kompetenzentwicklung gesehen werden. Dazu heißt es bei Hofmann u.a.: „Qualifizierung und Persönlichkeitsförderung auf der einen Seite dürften nur schwerlich mit leistungsbezogener Allokation und Selektion von Schülern auf der anderen Seite zur Deckung gebracht werden können“ (Hofmann; Siebertz-Reckzeh 2008, 19). Weiter heißt es, kognitive bzw. leistungsbezogene Zielkriterien ließen sich möglicherweise nur auf Kosten nicht-kognitiver, sozial-emotionaler Ziele verwirklichen. Intrinsisch motoviertes Lernen sei nur schwerlich mit der extrinsischen Sanktionsstruktur schulischer Leistungserbringung kompatibel (vgl. ebd.). Dass intrinsisch motiviertes, selbstbestimmtes Lernen und Leisten auch an anderer Stelle durch Gestaltungsweisen eher be- und verhindert als gefördert werde, ist Standpunkt vieler Schulkritiker in einer Debatte, die sich insbesondere in den 70 und 80er Jahren verschärft mit dieser Thematik befasste (vgl. Thimm 2000, 50ff).[14]

Schulkritik ist u.a. stark bemüht, die „Nebenwirkungen“ schulischer Rahmenbedingungen (Lern- und Lehrprozessgestaltung) ins Bewusstsein zu rufen und deren Bedeutsamkeit für die Persönlichkeitsausbildung der Schüler hervorzuheben. Der Fokus richtet sich dabei auf (Neben-) Effekte von Einflussfaktoren wie räumlicher und zeitlicher Strukturierung des Schulalltags sowie inhaltlicher Lern- und Lehrprozessgestaltung. Des Weiteren werden Kommunikationskultur sowie inhaltliche Ausrichtung[15] erforscht und hinsichtlich ihrer impliziten Funktion und Aussagekraft interpretiert. Zwei Ergebnisse dieser Forschung, deren Aussage mir in Verbindung mit dem Kon-

[13] Gemeint sind hier die Schüler.

[14] Da selbstbestimmtes, eigenverantwortliches Denken und Handel n als Schlüsselkompetenz für ein erfolgreiches Bestehen in der heutigen Gesellschaft zunehmend an Wichtigkeit gewinnt, scheint mir die Diskussion jedoch nach wie vor brisant.

[15] beispielsweise die Orientierung und Favorisierung bestimmter „Tugenden“ wie Fleiß oder Gehorsam

zept der Gewaltfreien Kommunikation von besonderer Bedeutung zu sein scheint, verdeutlichen dies.

Das erste Beispiel für diesen „Heimlichen Lehrplan“[16], der sich auf der „Hinterbühne“[17] abspielt (vgl. Zimmermann 2000, 116f), will auf die Implikationen aufmerksam machen, die schulische Zeitstrukturen vermitteln (können):

„Kinder erfahren in der Schule, dass Lernen in einer bestimmten Zeit erfolgen und nach einem gewissen Zeitraum abgeschlossen sein soll. Dies geschieht auf einer Jahres-, Tages-, und Stundenebene. Offizielle ‚Zeitnehmer' sind die Lehrer (Jackson 1975), die […] über die Macht verfügen, den Beginn des Unterrichts […] zu bestimmen. Der ‚heimliche Lehrplan' vermittelt den Heranwachsenden hierdurch deutlich, dass ihre Zeit und Zeitplanung von anderen, also fremdbestimmt wird“ (ebd., 117).

Ein zweites Beispiel für eine solche „heimliche“ Botschaft von gravierender Auswirkung sieht Zinnecker u.a. in der konsequenten Sanktionierung fachlicher Leistungen zu Klassifizierungszwecken. Dazu schreibt Zimmermann (ebd. 118):

„In der Bewertung der Schulleistungen fühlen sich die Schülerinnen und Schüler auch stets als Person beurteilt. […] Der ‚heimliche Lehrplan' regelt ganz entscheidend wichtige Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung“ (ebd.). Hierbei verweist er auf zahlreiche Untersuchungen, welche ergeben hätten, dass Schülerinnen und Schüler i.d.R. ihre Selbsteinschätzung über die eigene Leistungsfähigkeit an der Bewertung ihrer schulischen Leistungen ausrichteten und sie dieser unterwürfen. Er schlussfolgert: „Die Bewertung der Leistungen wird so ein Teil der persönlichen Identität. Die Schulleistung wächst über den ‚heimlichen Lehrplan' zu einer Persönlichkeitskomponente heran“ (ebd.).

Schenkt man diesen Ergebnissen insofern Glauben, als man das schwindende Bewusstsein für Selbstbestimmung durch schulisches Wirken für wahrscheinlich hält, lassen sich in der Konsequenz meines Erachtens insbesondere zwei Folgerisiken antizipieren:

Grundsätzlich wird es als risikohaft für eine Person befunden, wenn sie auf Fremdbewertung ausgerichtet ist, sie ihren Selbstwert ausschließlich an Leistungen misst und festmacht, die von außen an sie herangetragen und beurteilt werden. Dies spielt insbesondere bei zeitweiliger Leistungsunfähigkeit oder gar andauernden Misserfolgserlebnissen eine entscheidende Rolle. Wird Leistung als existentiell erlebt, um sich selbst wahrnehmen bzw. „man selbst sein“ zu können, ist davon auszugehen, dass die Bereitschaft wächst, für die Erreichung der Leistungserwartung sowohl eigene aber auch die Gefühle und Bedürfnisse anderer zu übergehen, was wiederum Spannungen verursacht. Wird Fremdbewertung und Anerkennung von außen immer wichtiger für eine Person, so ist davon auszugehen, dass das (sich) Selbstvertrauen hingegen korrelativ dazu abnimmt; – die Abhängigkeit von der Bewertung anderer kann also zur Ablenkung von intuitiver Eigenwahrnehmung führen und dazu anregen, fremde Ziele zu internalisieren.[18] Wenn aber die Wahrnehmung über die eigene Gefühls- und Bedürfnislage einerseits und das internalisierte

[16] Dieser Begriff wurde von dem Kulturanthropologen P.W. Jackson geprägt.
[17] Dieser Begriff geht auf den Erziehungswissenschaftler J. Zinnecker zurück.
[18] Weitere Ausführungen dazu sind in Kapitel III.2.1 zu finden.

Fremde andererseits zunehmend divergieren, verursacht dies Spannungen. Dabei erscheint es naheliegend, dass Kinder und Jugendliche auch auf destruktive Weise versuchen werden, solche Spannungen aufzulösen.

Weitergehend gilt es aus systemischer Perspektive betrachtet als wahrscheinlich, dass wenn eine Person einer anderen die Definitionsmacht über sich zugesteht, sich diese Person dadurch selbst ihrer Chance auf Veränderungsfähigkeit aus eigener Kraft beraubt. (Differenzierter betrachtet beraubt sie sich nicht der Chance, sondern lediglich der inneren Überzeugtheit von jener Chance). Dies geschieht durch das Entwickeln innerer Logiken des Denkens und Wahrnehmens, die implizieren, dass Lösungen für die eigenen Probleme ebenfalls nur im Außen zu finden seien. Das bedeutet in der Konsequenz eben auch, dass, wenn das Außenurteil keine Möglichkeiten der Problemlösung im Sinne von Verhaltensveränderung (vor-)sieht bzw. für sinnvoll erachtet, eine solche Unlösbarkeit seines Problems vom Betroffenen akzeptiert und für wahr gehalten wird. Immer dann wenn also eine Person einer anderen die Definitionsmacht über sich überlasst bzw. sie ihr zuspricht, wird das Thema der Eigenverantwortung berührt. Hierauf soll im Kapitel III.2.1 ausführlicher eingegangen werden.

„Heimlichen Botschaften", wie sie oben vorgestellt wurden, sind bislang vorwiegend in ihrer Negativwirkung untersucht und beurteilt worden. Mir scheint es jedoch wichtig auch ihr Potenzial zu begreifen, um auf Selbstbestimmung und intrinsische Motivation hinzuarbeiten. Dafür ist es von Seiten der Lehrkraft wichtig, bewusst und konsequent eine entsprechende Haltung zu kommunizieren, Spannungen und Belastungserleben offen zu thematisieren und immer wieder die Reflexion von Leistungserbringung anzuregen.

Abschluss

Mit und trotz dieser/n Paradoxien und Widrigkeiten erfolgreich leben und arbeiten zu lernen oder sie sich gar im Sinne der anstehenden Entwicklungsaufgaben zu Nutzen machen zu können, ist also eine große Herausforderung. Es bieten sich Möglichkeiten Spannungen auszuhalten und zu kommunizieren, sich zu positionieren und eigenverantwortlich (ver-)handeln zu lernen. Hierdurch können von Seiten der Schüler insbesondere den beiden Entwicklungsaufgaben „Wahrnehmung und Behauptung eigener Anliegen" und „Verzicht auf eigene Anliegen zugunsten Anderer/Anderem" begegnet werden[19]19: Durch den konstruktiven Umgang mit dieser Chance können Schüler Wege individuellen, souveränen Umgangs mit Spannungs- und Konfliktsituationen kennenlernen. Dies kann sie dazu befähigen und darin stärken, sich im Alltag einer von Individualisierungsprozessen und widersprüchlichen Anforderungen geprägten Lebenswelt zu orientieren und sich immer wieder neu behaupten zu lernen. Letztlich kann dies also als eine Möglichkeit gesehen werden, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln.

Spannungs- und Konfliktquellen sind somit Chance zu persönlichem und sozialem Wachstum, und zugleich bleiben sie auch erheblicher Risikofaktor für all diejenigen, die sich ihre Ressourcen für einen konstruktiven und reifen Umgang mit den Herausforderungen noch nicht zu erschließen wissen. Für ein Gelingen in diesem Sinne braucht es Kenntnisse und Praxiserfahrung seitens

[19] Dies wird unter anderem in Kapitel I.1 Entwicklungsaufgaben thematisiert.

aller Akteure. Nicht nur Bewusstsein und Wahrnehmung müssen verändert und geschärft werden, sondern auch Vertrauen in neue Kommunikations- und Handlungsweisen im „geschützten Rahmen“ aufgebaut werden.
Um eine solche Konfliktfähigkeit zu erlernen und zu erproben gilt es die Umgestaltung individueller und kollektiver Denk-, Kommunikations-, sowie Handlungsroutinen zu ermöglichen. An welchen Kriterien sich diese auszurichten haben, lässt sich sowohl durch die Auseinandersetzung mit den altersbedingten Entwicklungsaufgaben der Zielgruppe ausmachen, als auch durch die Berücksichtigung von Kenntnissen über einzelne Variablen, die bei Gewaltentstehung eine Rolle spielen. Es ist also wichtig zu verstehen, welche Bedingungen junge Menschen dazu veranlassen destruktive Verhaltensweisen zu zeigen. Nachdem bislang die Entwicklungsaufgaben betrachtet wurden folgt nun eine ausführliche Darstellung verschiedener Erklärungsansätze zur Gewaltentstehung. In der Gesamtheit soll dies die Situation der „Zielgruppe“ transparent machen und Handlungsbedarfe verstehbar werden lassen. Ziel ist es, den Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation, welcher im Anschluss dargestellt werden wird, in seiner Wirkungsidee nachvollziehbar zu machen. Die Darstellungen sollen also eine fundierte Beurteilung des GfK-Konzeptes ermöglichen.

II. Theorien zu Erklärung von Gewaltentstehung

In diesem Kapitel werden ausgewählte psychologische und soziologische Erklärungsansätze zur Entstehung von Gewalt und abweichendem Verhalten vorgestellt. Aus zweierlei Gründen möchte ich Erklärungsansätze beider genannter Richtungen betrachten. Zum einen, weil ich auf diese Weise den multifaktoriellen Herausforderungen, denen sich Individuen heute zum Beispiel in der Schule gegenüber sehen, angemessen Rechnung tragen kann.[20] Zum anderen finden beide Perspektiven in dieser Arbeit Berücksichtigung, da sich auch das Konzept der Gewaltfreuen Kommunikation (mit welchem die Theorien im weiteren Verlauf verknüpf werden sollen), in seinen Leitmotiven den psychologischen als auch den soziologischen Aspekten zuwendet.[21]
Die Auswahl der im weiteren Verlauf dargestellten Theorien wurde dahingehend getroffen, dass sie sowohl eine hohe Affinität zum Interaktionssystem Schule aufweisen als auch von Bedeutung für das nachfolgend erläuterte Konzept der Gewaltfreien Kommunikation sind.

1. Psychologische Erklärungsansätze

Aus psychologischer Sicht richtet sich der Fokus bei der Erklärung von Gewaltentstehung auf die inneren psychischen Vorgänge[22] eines Individuums. Das Hauptaugenmerk liegt somit vorrangig auf der intrapsychischen Entstehung von Aggression (vgl. Schubarth 2010, 53f).[23] Dem knappen

[20] Diese Annahme lässt sich untermauern durch eine Vielzahl von Forschungsergebnissen, die den Schluss nahe legen, Gewalt als ein mehrdimensional bedingtes Phänomen zu begreifen (vgl. z.B. Schubarth 2010, 54).

[21] Einerseits werden nämlich die Schulung des Reflexionsvermögens, die Modifikation innerer Prozesse und der Wandel individueller Kommunikations- und Handlungskompetenzen angestrebt. Andererseits geht es stets auch um die Auseinandersetzung mi t strukturellen Gegebenheiten und Möglichkeiten der Umgestaltung selbiger, hin zu anders gearteten gesellschaftlichen Umgangsweisen und Organisationsformen.

[22] Hierunter werden auch Lernprozesse gefasst.

[23] Psychologische Präventionsansätze zielen primär auf eine Verhaltensmodifikation des Individuums ab. Folglich steht hier der Umgang mit Aggressionen, ihre Reflexion, Steuerung und/oder Kultivierung i m Vordergrund.

Überblick über Erkenntnisse aus psychologischer Perspektive folgen eine Erläuterung der Frustrations-Theorie[24] sowie Ausführungen über Destruktive Attributionsprozesse.

Überblick

Aus psychologischer Sicht wird davon ausgegangen, dass das Auftreten von Aggressionen in vielen Fällen als ein psychisches „Notsignal" gedeutet werden kann. Viele Kinder und Jugendliche bedürfen mehr Aufmerksamkeit und Anerkennung und empfinden deren Ausbleiben als frustrierend (vgl. Hurrelmann; Bründel 2007, 39). Diese emotionale Reaktion kann zur Aggression führen (s. Frustrationstheorie), mittels derer in vielen Fällen tatsächlich eine größere Zuwendung und Anerkennung erreicht wird. „Schülerinnen und Schüler mit aggressiven Verhaltensformen ziehen in einem Klassenverband die gesamte Aufmerksamkeit der Mitschüler und Lehrpersonen auf sich" (Hurrelmann; Bründel 2007, 39) und erreichen so gesehen instrumentell ein wichtiges Ziel (Lernen am Erfolg).[25] Ihren eigentlichen Bedarf an Anerkennung und Zuwendung können sie auf diese Weise jedoch nicht erfüllen. Trotzdem kommt es häufig zu Verselbstständigungen solchen instrumentellen Gewalthandelns, wenn Mitschüler dazu angeregt werden, sich ähnliches Verhalten anzueignen (Lernen am Modell). Wenn zudem das aggressive Handeln von Mitschülern wiederum als eine Provokation empfunden wird, kann auch dies neuer Ausgangspunkt für aggressive Handlungen sein (Emotionstheorie). Auf diese Weise kann sich schnell eine Gewaltspirale entwickeln. Ist erst ein Stadium solcher „Verselbstständigter Gewalt" erreicht, muss von eher spontanen, emotional-affektiven Reaktionen als von überlegten Handlungen ausgegangen werden. Diese Reaktionen können mitunter auf ein Urteilskompetenzdefizit[26] der Akteure zurückgeführt werden, welches laut Hurrelmann seinen Ursprung in mangelnder, handlungsvorangehender Reflexion sowie in dem Mangel an alltäglichen Erfahrungen konstruktiver Möglichkeiten der Konfliktlösung hat (vgl. Hurrelmann; Rixius u.a. 2000, 33f).

Frustrations-Theorie

Die Frustrations-Theorie kann dem Theoriestrang der Emotionstheorien zugeordnet werden. Für diesen Theoriestrang gilt die zentrale Annahme, Aggression und Gewalt ließen sich auf eine bestimmte subjektive Befindlichkeit zurückführen, die durch einen Erregungs- und Gefühlzustand gekennzeichnet ist (vgl. Hurrelmann; Bründel 2007, 39).

Die Frustrations-Theorie geht konkret davon aus, dass aggressives Verhalten auf aggressive Impulse, welche durch Frustration ausgelöst werden zurückzuführen ist. Aggressives Verhalten an

[24] Synonym wird die Bezeichnung Frustrations-Aggressions-Theorie verwendet.

[25] Im Anhang findet sich eine ausführliche Darstellung der hier verwendeten Lerntheoretischen Begründungsansätze.

[26] Bei diesem Ansatz wird Gewalt als ein Verhalten er klärt, „dass stärker durch spontane, emotionale und affektive Faktoren gesteuert wird, als durch eine moralkognitive Reflexion" (Hurrelmann; Ri xius et al. 2000, 33). Dies wird auf eine unterentwickelte Urteilskompetenz zurückgeführt. Mit Blick auf Möglichkeiten zur Reduktion von Gewalt wird hier verstärkt nach Antworten auf die folgenden Fragen gesucht: Gelingt es überhaupt eine Reflexionsphase zwischen Gewaltmotiv und geplanter Aktion zu etablieren? Wenn dem so ist: Gelingt es, solche Phasen zu internalisierten Begründungen eigenen Verhaltens auszubauen? Gelingt es darüber hinaus, das eigene Verhalten an Kriterien der Verallgemeinerungsfähigkeit für soziale Gruppen, für Gesellschaft festzumachen? (vgl. ebd., 33f) Die Bemühungen dieses Ansatzes sind deshalb interessant, weil sie bei positiver Beantwortung die folgende Frage aufwerfen: Wo, wenn nicht in der Schule, sollen und können Heranwachsende – insbesondere auch aus sozial desorientierten Familien - lernen, „daß man über eigene Handlungsweisen nachdenken kann und sie [...] anderen Menschen und auch sich selbst gegenüber rechtfertigen muß", „daß Handlungsweisen verantwortet werden müssen" und „daß es tragfähige Alter nativen zur affektiven Konfliktlösung durch Gewalt gibt" (ebd., 34).

sich entsteht dieser Logik folgend also reaktiv zum emotionalen Frustrationserleben. Die ursprüngliche These, dass Aggression immer ein Ergebnis von Frustration sei und Frustration immer zu einer Form der Aggression führe, konnte nicht belegt werden und wurde daher modifiziert: „Als konsensfähig gilt heute, dass Frustration ebenfalls zu konstruktiven Reaktionen führen kann" (Schubarth 2010, 23) und somit nicht zwangsläufig aggressives Verhalten gegen Andere oder sich Selbst[27] nach sich zieht. Dennoch ist bezeichnend, dass Frustration nachweislich die Wahrscheinlichkeit aggressiven Verhaltens erhöht (vgl. ebd.) und auch umgekehrt durch Studien belegt ist, dass gewalttätiges Verhalten häufig auf Frustrationserleben zurückgeführt werden kann (vgl. Holtappels 2009, 30).

Die Theorie geht weitergehend davon aus, dass es zu sogenannten verschobenen Aggressionen kommen kann. Hierbei richtet sich eine aggressive Handlung nicht gegen den Frustrator[28] selbst, sondern gegen andere Personen, Gegenstände oder sich selbst. Dies geschehe vor allem dann, „wenn die Aggression gegenüber dem Frustrator, z. B. einem dominanten Lehrer, negative Sanktionen erwarten lässt" (Schubarth 2010, 24). Dieses Phänomen findet sich „recht häufig im Schulalltag" (ebd.).

Da jedoch, wie oben bereits erwähnt, ebenso als erwiesen gilt, dass auf Frustrationserleben auch anders als mit Aggression reagiert werden kann, ist entscheidend, solchen alternativen Umgangsmöglichkeiten besondere Aufmerksamkeit zu schenken und sie zu fördern.

Destruktive Attributionsprozesse

Mit Attributionen sind Vermutungen gemeint, die eine Person über kausale Zusammenhänge in der Welt anstellt. Mittels dieser Vermutungen sollen die Ursachen für eine Handlung oder ein Ereignis erschlossen werden. Über den weiteren Nutzen von Attributionen heißt es bei Schlippe: „Ihr psychischer Wert für den einzelnen liegt in ihrer ordnungsstiftenden Funktion: Dinge, Elemente und Personen werden miteinander so verbunden, dass sie für den Betroffenen sinnvoll erscheinen" (Schlippe 2009, 61). Insbesondere in Konfliktsituationen, wenn Menschen sich hilflos fühlen, verunsichert und orientierungslos sind, nehmen sie solche Kausalattributionen vor – in der Hoffnung auf diesem Wege Halt und Sicherheit zu gewinnen.[29] In solchen meist hoch emotionalen Situationen wächst die Wahrscheinlichkeit, dass es zum Skotomisieren[30] eigener Verantwortlichkeiten und Anteile am Geschehen kommt und ausschließlich noch Schuldzuweisungen und Anklagen seitens einer oder beider Konfliktparteien erhoben werden. Die Rede ist dann vom sogenannten fundamentalen Attributionsfehler. Gemeint ist „die Tendenz von Menschen, das Verhalten des anderen jeweils als Ausdruck von ihm innewohnenden Charakterzügen zu werten

[27] Gewalt gegen sich selbst äußert z.B. in Form von Resignation, Selbstbetäubung durch Drogenkonsum oder Selbstverletzendes Verhalten („Ritzen").

[28] Gemeint ist hiermit die Person, deren Verhalte n die Frustration ausgelöst hat.

[29] Es gibt verwandte Theorien, wo davon ausgegangen wird, dass die Möglichkeit, sich mi t Ärger und Schuldzuweisungen zu befassen, als Mittel dient, sich nicht den eigenen Emotionen wie Hilflosigkeit, Trauer, Angst oder Schmer z stellen zu müssen. Hierauf wird in Kapitel III.3.2 Wolfssprache näher eingegangen. Skotomisieren meint Begebenheiten auf Grund psychischer Bewältigungsschwierigkeiten/zur Abwehr leugnen, negieren, oder für nicht gegeben halten.

[30] Skotomisieren meint Begebenheiten auf Grund psychischer Bewältigungsschwierigkeiten/aus Abwehr zu leugnen, zu negieren, oder für nicht gegeben halten. Schlippe spricht in diesem Zusammenhang vom „blinden Fleck" (Schlippe 2012).

[…] während das eigene jeweils als Reaktion auf die Handlungen des anderen gesehen wird" (ebd. , 63). Das eigene Verhalten wird demnach aus der Situation heraus gerechtfertigt: „Ich konnte nicht anders" und ist entsprechend eine defensive Attribution. Das Handeln des anderen hingegen wird aus seiner Eigenschaft als „dumm, krank, oder böse" erklärt und nennt sich situative Attribution (vgl. Schlippe 2012). Solcherart Erklärungen können zu einem gefährlichen Muster führen[31]. Omer spricht vom Aufbau einer Konfliktspirale, bei der der andere zunehmend mehr „dämonisiert" und verzerrt wahrgenommen wird (vgl. Omer et al. 2010, 26f). Er gebraucht in diesem Zusammenhang den Begriff der Erwartungs-Erwartungen. Gemeint ist das, was „der eine vermutet, was der andere von ihm/ihr denkt und was der andere vermutet, was der eine von ihm/ihr denkt". In einem sozialen System greifen diese Erwartungs-Erwartungen ineinander und bilden selbstorganisierte Muster: Bei Konflikten und Störungen liege der Fokus des Denkens häufig darauf, ob bzw. dass der andere einen nicht schätzt. (ebd., 27). „Das Gefühl, verraten, tief verletzt und gekränkt zu sein, verbindet sich mit der Vorstellung, dass der andere die Quelle dieser Kränkung sei" (Schlippe 2009, 62). Die Reaktion in solchen Situationen orientiere sich nicht daran, was der andere tatsächlich denkt oder fühlt, sondern hänge ausschließlich davon ab, was eine Person denkt und meint, was der andere denkt oder fühlt. In der Folge erzeuge das Verhalten des einen im „Sinn selbsterfüllender Prophezeiung […] beim anderen die Anspannung, die nötig ist, um die negative Erwartungs-Erwartung des einen zu bestätigen" (Omer, 2010, 27). Aus Omers Sicht ist dies die „Selbstorganisation menschlichen Unglücks" (ebd.). Schlippe hält es für den Nährboden eines Phänomens, das er als feindseligen Attributionsfehler bezeichnet (vgl. Schlippe 2009, 62). Für feindselige Attributionsfehler ist eine grundsätzlich misstrauische Reaktion auf ein neutrales Kontaktangebot oder eine freundliche Geste (während oder nach einer Konfliktsituation) charakteristisch. Jegliches Verhalten des anderen wird unweigerlich als „Falle" interpretiert. Dadurch ist der Ausweg aus dem Konflikt blockiert (vgl. Schlippe 2012).[32] Der feindliche Attributionsfehler könne somit zur langfristigen „Verhärtung der Fronten" führen. (vgl. ebd.). Laut Omer ist dieses Phänomen insbesondere bei Kindern mit aggressiven Verhalten nachgewiesen: „Sie interpretieren ein neutrales oder gar freundliches Interaktionsangebot als feindselig" (Omer, 2010 27f) und reagierten entsprechend destruktiv darauf. Omer schreibt, in solchen Situationen seien die jeweiligen Kontaktpersonen häufig nicht (mehr) in der Lage, die unerfüllten Bedürfnisse des Kindes wahrzunehmen und verfielen stattdessen selbst in eine Wahrnehmung die Feindseligkeit unterstellt, was erklärt, dass die Kontaktperson aus Unwissenheit und Hilflosigkeit häufig eskalationsbegünstigend reagiert (ebd., 28).

2. Soziologische Erklärungsansätze

Ergänzend zu den genannten psychologischen Untersuchungen soll im folgenden Abschnitt die Aufmerksamkeit auf äußere Faktoren gerichtet werden, die Einfluss auf die Entstehung aggressi-

[31] Denn beide Konfliktparteien machen jeweils die andere Seite für die Situation verantwortlich, während sie sich selbst als nur reagierend erleben.

[32] Folgendes Beispiel soll der besseren Verständlichkeit dienen: „Ein Lächeln wird etwa quittiert mit der Aussage: ‚Was grinst du so komisch!' Natürlich lächelt das Gegenüber dann in der Regel nicht mehr und so entsteht eine selbsterfüllende Prophezeiung, durch die sich die negative Gegenseitigkeit festigt" (Schlippe 2009, 61f).

ven Verhaltens ausüben (können). Aus soziologischer Sicht werden gesellschaftliche Komponenten[33] als Auslöser für Gewalt angesehen und als solche differenziert untersucht.[34]Aus dem soziologischen Repertoire an Erklärungsansätzen sollen drei ausgewählte Theorien dargestellt werden, die den Theoriezweigen Definitions- und Etikettierungstheorien, Soziale Desintegrationstheorien sowie Konflikt- und Spannungstheorien entstammen. Jeweils anschließend an die Darstellungen finden sich Ausführungen dazu, welche Konsequenzen und Potenziale sich mit Blick auf Gewaltprävention erkennen lassen.

Definitions- und Etikettierungstheorien

Definitions- und Etikettierungstheorien halten die Suche nach dem auslösenden Grund für nebensächlich. Im Vordergrund steht vielmehr die Frage, was eine bestimmte Handlung eines Menschen kulturell und psychisch bedeutet und welche Bewertung und Definition sie erfährt (vgl. Hurrelmann; Bründel 2007, 45). Peters schreibt dazu in Gewalt an Schulen (ebd.): „Eine Gewalthandlung ist in diesem Verständnis eine ››soziale Konstruktion‹‹, also die Zuschreibung von bestimmten Merkmalen. Handlungen, die als störend und irritierend empfunden werden, erhalten aus diesem Grunde das Etikett ››Gewalthandlung‹‹ und gewalttätig Handelnde werden entsprechend aufgrund dieser Definition diskriminiert.“ Erklärungen von Gewaltverhalten werden hier also in erster Linie auf sekundärer Ebene über Interaktionshandeln und institutionelle Reaktionsformen gesehen. Das Identitätskonzept spielt bei dieser Betrachtungsweise eine zentrale Rolle: Es wird davon ausgegangen, dass sich die Ich-Identität auf zweierlei Ebenen herausbildet: zum einen über Selbstinterpretation auf der personalen Ebene der Biographie und zum anderen über Fremderwartungen und Selbsteinschätzungen auf der sozialen Ebene (vgl. Tillmann; Holler-Nowitzki et al. 2000, 47). Hier orientiert sich die Theorie stark am Interaktionistischen Ansatz, welcher insbesondere auf Mead (1968), Krappmann (1971) und Brummlik (1983) zurückgeht. Untersucht wird die Dynamik der interaktiven Entstehung von Fremdbild und Selbstbild und ihr Einfluss auf die Ausprägung devianter Identität. Aufgeschlüsselt und konkret auf den Schulkontext bezogen bedeutet dies: „Wer in der Schule mit als regelwidrig befundenem Verhalten auffällt, ist von Devianzzuschreibungen bedroht“ (Hagreaves zitiert in Tillmann et al. 2000, 48). Bei Tillmann u.a. heißt es in diesem Zusammenhang:

„Zum Beispiel wird ein Schüler, der einen anderen geschlagen hat, selten nur als jemand betrachtet, der – neben vielen anderen Verhaltensweisen – in einer bestimmten Situation auch einmal zugeschlagen hat, sondern allzu oft wird er rasch als jemand angegeben, der ‚schlägt‘ oder als ‚Schläger‘ bezeichnet“ (Tillmann; Holler Nowitzki et al. 2000, 49). Solche Typisierungen können sich bei den Interaktionspartnern mit der Zeit verfestigen. Von Stigmatisierung kann dann die Rede sein, wenn Schüler als „abweichend“ definiert worden sind und diese Typisierung anderen Interaktionspartnern (wie Eltern, Lehrerkollegen oder Mitschülern) bekannt wird (vgl. ebd.).

[33] Solche Komponenten umfassen soziale Strukturen, Rahmenbedingungen alltagdominierender Lebensbereiche gleichwohl wie diverse interpersonelle Faktoren in Bezugssystemen (Familie/ Peergroup).

[34] Soziologische Präventionsansätze intendieren daher insbesondere Veränderungsprozesse auf gesellschaftlicher Ebene, namentlich die Verbesserung der Lebensumstände, die Offenlegung von Interaktionsstrukturen sowie den Abbau von (Definitions -) Macht und Ungleichheiten (vgl. Schubarth 2010, 54).

In einem fortgeschritten Stadium des Stigmatisierungsprozesses werden spezifische Anpassungszwänge gesetzt, denen ein betroffener Schüler letztlich nicht ohne Transformationsprozesse der eigenen Identität zu entsprechen vermag. Dies bedeutet also, dass er die zugebilligte und erwartete Abweichler-Rolle übernimmt und zwar inklusive der entsprechenden Auswirkungen, die dies auf die Selbstdefinition und weitere Handlungsorientierungen hat. Dieser Erklärungsansatz geht davon aus, dass dem Betroffenen in dieser Dynamik keine Wahl bleibt, da ihm keine andere als die angegebene (Gewalttäter-)Rolle zugestanden wird (vgl. ebd.). Laut Hurrelmann weist die Theorie darauf hin, „wie schnell sich eine Rolle als ‚Aggressor' in einer sozialen Gruppe, etwa einer Schulklasse, verselbstständigen und verfestigen kann" (Hurrelmann; Bründel 2007, 46). Abstempelungs- und Stigmatisierungsprozesse können in Großgruppen wie Schulklassen also sehr schnell dazu führen, dass einzelne Schüler in eine abweichende Rolle gedrängt werden und ihr Selbstkonzept und Selbstbild danach ausrichten. Dieser Prozess der Selbstzuschreibung im Sinne der „Self-fulfilling-Prophecy" gilt sowohl für Täter als auch für Opfer.

Abschließend hierzu soll noch bemerkt werden, dass nicht nur das Fremdbild über den Abweichenden wie beschrieben zum Selbstbild werden kann, sondern umgekehrt - und daher im Rahmen dieser Arbeit besonders hervorzuheben- ebenso die Möglichkeit besteht, „dass ‚abgestempelte Kinder' aus ihrem ‚sozialen Käfig' herausgeführt werden" (Schubarth 2010, 59), indem z. B. die Mitschüler angeregt, ermutigt und unterstützt werden, nicht über vermeintlich negative, sondern über positive Verhaltensweisen des betreffenden Kindes zu berichten und so der „zuschreibende" Blick aller Interaktionspartner umgelenkt wird. Dadurch werde auch dem betreffenden Kind Gelegenheit gegeben, ein anderes Verhalten zu zeigen (vgl. ebd., 39).

Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung - Theorie zur Sozialen Desintegration

„Soziale Desintegration weist auf eine wachsende Vereinzelung und Isolation der Menschen hin; auf eine Lockerung der sozialen Verwurzelung, oder ein Nichtgelingen notwendiger sozialer Verankerung; auf eine fortschreitende Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Lebensraumes in eine Vielzahl unterschiedlicher Bereiche mit unterschiedlichen, z.T. widersprüchlichen Mitgliedschaftsregeln und handlungsleitenden Grundsätzen" (Hurrelmann; Rixius u.a. 2000, 33). Es handelt sich demnach hinsichtlich sozialer Desintegration auch um Desorientierung und Desorganisation als Produkte der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse.

Diese Erkenntnisse sind von großer Bedeutung, wenn es darum geht, nachzuvollziehen, dass Jugendliche „in eine Individualisierungsfalle geraten [können], deren Folgen sozialstrukturelle und individuell-emotionale sowie marginalisierende und abstiegsbedrohende Desintegrationsprozesse sind" (Schubarth 2010, 43). Soziale Desintegration kann demzufolge als ein Ausdruck der Ambivalenzen der Individualisierungsprozesse betrachtet werden. Es ergeben sich, wie im vorangestellten Zitat bereits erwähnt, Desintegrationsaspekte auf sozialstruktureller, institutioneller, sozialer und personaler Ebene. Unter sozialstruktureller Ebene werden in diesem Kontext jegliche gesellschaftsstrukturell bedingte Ungleichheitsphänomene verstanden. Die institutionelle Ebene bezieht sich kontextual auf die Folgen abnehmender Partizipationsmöglichkeiten. Auf sozialer Ebene ist beispielsweise ein Mangel an emotionaler Unterstützung und Beziehungsquali-

tät gemeint, und auf der personalen Ebene kann u.a. Wertediffusion als Folge inkonsistenter Erziehung benannt werden.[35]

Gewalt wird nach diesem Ansatz als Resultat eines „Zusammenwirken(s) von Sozialisationsprozessen, die allesamt eine soziale Entwurzelung und damit eine Orientierungslosigkeit für den Einzelnen darstellen" (Hurrelmann; Rixius u.a. 2000, 34) begriffen. Die Ambivalenzen von Individualisierungsprozessen können zu gravierenden Verunsicherungen führen (vgl. Schubarth 2010, 42ff). Das Phänomen der Entwurzelung birgt, durch die seinem Wesen entsprechende Auflösung sozialer Beziehungsverhältnisse, laut Schubarth folgende große Gefahr hinsichtlich steigenden Gewaltpotenzials: „Dort, wo sich das Soziale auflöst, müssen die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr sonderlich berücksichtigt werden, vielmehr greift dort Gleichgültigkeit um sich und die Gewaltoptionen steigen" (ebd., 43). Darüber hinaus kann sich auch Orientierungslosigkeit gewaltbegünstigend auswirken. Denn „Die Attraktivität von Gewalt ist darin begründet, dass sie in unklaren und unübersichtlichen Situationen Eindeutigkeit schafft, dass sie (zumindest zeitweise) das Gefühl der Ohnmacht überwindet und Kontrolle wieder herstellt, dass sie Fremdwahrnehmung garantiert, die mit anderen Mitteln nicht mehr herstellbar war, dass sie (zumindest kurzfristig) partielle Solidarität im Gruppenzusammenhang schafft, und dass sie die Rückgewinnung von körperlicher Sinnlichkeit für Jugendliche aus spezifischen Milieus (auch als Gegenerfahrung zu defizitären rationalen und sprachlich vermittelten Kompetenzen) gewährleistet" (ebd., 44).

Hurrelmann stellt zudem im Rahmen der Desintegrationstheorie die folgende These auf: „Wenn Kinder und Jugendliche ihr natürliches ‚Antriebspotenzial' nicht mehr an Ordnungsstrukturen ausrichten können, wenn selbiges nicht mehr aufgenommen, konstruktiv genutzt und ihm kaum Entfaltungsmöglichkeiten geboten wird, dann hat dies zur Folge, dass Kinder und Jugendliche keine eigene ‚Handlungsmacht' mehr aufbauen können"[36] (Hurrelmann; Rixius et al. 2000, 32), wodurch sich Defizite, Verzögerungen und Verletzungen insbesondere in der emotionalen Entwicklung ergeben. Diese wiederum sieht er als mögliche Auslöser gewalttätigen Verhaltens an (vgl. ebd., 31). Ein Argument also für die Implementierung kompensatorischer Erfahrungsmöglichkeiten im Sozialisationsmilieu Schule.

Mögen die Einflussmöglichkeiten von Schule auf sozialstruktureller Ebene (s.o.) zwar relativ beschränkt sein, so hat sie doch zumindest maßgeblich die Chance, sowohl auf institutioneller (s.o.) als auch auf sozialer sowie personaler Ebene (s.o.) zum Abbau von Desintegrationspotenzialen beizutragen, bzw. deren destruktiven Auswirkungen konstruktiv zu begegnen und somit dem Prozess entgegenzuwirken.[37] Thimm mahnt einen konsequenten Umgang mit Desorientierungsrisiken an, für die der Staat (mit)-verantwortlich sei. Er verweist darauf, dass 40 Prozent der Kinder in Deutschland einen höheren Begleitungs- und Sozialisationsbedarf hätten, da die elterliche Rolle dies durch die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse vielfach nicht mehr gewährleiste (vgl. Thimm 2000, 55).

---

35 Auf diese vier Ebenen wird im weiteren Verlauf noch einmal Bezug genommen werden.

36 Vgl. Kapitel II.1 Psychologische Erklärungsansätze

37 Ich beziehe mich bei m Aufzeigen dieser Handlungsspielräume auf die bereits erläuterten vier Ebenen, welche laut Hurrelmann verschiedene Desintegrationsaspekte implizieren.

Innerschulisch scheint mir ein Entgegenwirken (theoretisch) auf folgende Weisen umsetzbar:

- Indem Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen konkret Hilfe und Orientierung gegeben wird (personale/soziale Ebene)
- Indem „Gegenerfahrungen, solidarische Erfahrungen anstelle von Vereinzelungs- und Konkurrenzerfahrungen ermöglicht werden (soziale Ebene)“ (Schubarth 2010, 44)
- Indem sie stärker partizipatorisch in den Unterrichtsprozess und das Schulleben einbezogen werden (institutionelle Ebene)

Konflikt- und Spannungstheorien

Konflikt- und Spannungstheorien sind insbesondere in Anbetracht der Theorie der Sozialen Desintegration (s.o.) von maßgeblicher Bedeutung, insofern, als sie abweichendes Verhalten als individuelle Reaktion auf sozialstrukturelle Bedingungen begreifen und es als Anpassung der Gesellschaftsmitglieder an die widersprüchlichen kulturellen und sozialen Verhältnisse der Gesellschaft deuten (vgl. Schubarth 2010, 44f). Exemplarisch soll in diesem Kapitel die dieser Theoriegruppe zugehörige Anomietheorie von Merton (1957) erläutert werden und in Bezug auf das System Schule Veranschaulichung finden.

Der Anomietheorie zufolge können Aggression und Gewalt dadurch entstehen, dass „die Lebensumstände einem Menschen keine Chancen zur sozialen Anerkennung, zum Erfolg und zur Integration bieten“ (Hurrelmann; Bründel 2007, 42), deren Erreichung aber gleichzeitig als unabdingbar angesehen und angestrebt wird. Auf „strukturelle Gewalt“ (Galtung 1975, 7ff) in einer Gesellschaft, also Ungleichheitszustände, die Chancenlosigkeit implizieren, reagieren Menschen laut dieser Theorie nur deshalb mit Gegengewalt, um „auf diesem Wege Erfolg und Anerkennung zu erreichen“ (Schubarth 2010, 45). Demnach kann es dann zu Gewalt kommen, wenn Menschen keine anderen alternativen Handlungsmöglichkeiten sehen, mittels derer sie die in der Gesellschaft vorherrschenden Ziele wie Erfolg, Wohlstand und Anerkennung erreichen könnten. Man kann also die zugrundeliegende These festhalten, dass Individuen, um handlungsfähig zu bleiben, ihr Verhalten an die Diskrepanzen zwischen der Sozialstruktur und den gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen auf unterschiedliche Weise – von Konformität bis abweichendem Verhalten – anpassen. Bei Schubarth heißt es diesbezüglich: „Wenn Jugendliche eine solche anomische Situation erleben, d.h. wenn sie tagtäglich erfahren, wie wichtig Erfolg, Geld und Prestige in dieser Gesellschaft sind und sie sich gleichzeitig von dem Erreichen dieser Ziele gesellschaftlich ausgeschlossen fühlen, wird Gewalt wahrscheinlich“ (ebd.). Die Anomietheorie weist weitergehend darauf hin, dass das Gewaltpotenzial insbesondere bei solchen Jugendlichen ansteigen kann, die sich früh als Verlierer und Opfer struktureller Gewalt empfinden (vgl. ebd.).

Mit Blick auf Widersprüchlichkeiten, die sich aus der schulischen Funktionsvielfalt ergeben und Spannungszustände erzeugen können[38], erscheint die Anomietheorie besonders große Erklärungskraft für die Entstehung abweichenden Verhaltens im schulischen Kontext zu besitzen.

[38] Näheres dazu findet sich i n Kapitel I.2.2 Paradoxien und implizite Botschaften.

Wird Gewalt als Kompensationsreaktion auf die anomischen Zustände – auch in der Schule – interpretiert, liegen diesem Ansatz zufolge die Ursachen für Gewalt also weniger beim Schüler selbst, als vielmehr in seinen Lebensumständen. Der Soziologe und Sozialpädagoge Lothar Böhnisch hat einen schulbezogenen anomietheoretischen Ansatz entwickelt, der das Dilemma der Unvereinbarkeit von Schule als Lebensgemeinschaft einerseits und Schule als Konkurrenz- und Auslesesystem andererseits zum Ausdruck bringt. Demzufolge sei Schule zum einen ein funktionales und zum anderen ein soziales System. Im Sinne des sozialen Systems richte sich die Aufmerksamkeit auf die Gruppe der Schüler, deren Leben als Kinder und Jugendliche durch jugendkulturelle Besonderheiten des Aufwachsens gekennzeichnet ist und die spezielle Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Als funktionales System sei Schule nach dem Leistungs- und Ausleseprinzip strukturiert (vgl. Böhnisch 1993, 148).[39] Da das funktionale System Schule gesellschaftlich dominant sei, würden die Probleme des sozialen Systems in Schulplanung und Praxis meist übergangen, so Böhmisch. Vielmehr werde stillschweigend vorausgesetzt, dass sich das Soziale dem Funktionalen anpasse (ebd., 152).

Das strukturelle Missverhältnis von funktionalem und sozialem System in der Schule findet insbesondere in der Diskrepanz von „Schülerrolle“ und „Schülersein“ Ausdruck: „Schule orientiert sich an der Schülerrolle und nicht am Alltagsleben der Schüler. Für Schule ist die Rollenperspektive funktional: Kinder werden dadurch vergleichbar und im Sinne des Leistungs- und Auslesesystems in der Konkurrenz mit anderen bewertbar“ (Schubarth 2010, 45). Im Vordergrund stünden die institutionellen Anforderungen der Schule – was aber Leben für sich, was Eigenleben bedeute, bliebe in der Schule weitgehend ausgeklammert (vgl. ebd., 45; vgl. Böhnisch 1993, 152). Mit Rückbezug auf Kapitel I.2.2 kann bemerkt werden, dass Schule von ihrer institutionellen Logik her zukunftsorientiert ist[40] während das Leben der Kinder entwicklungspsychologisch bedingt natürlicherweise gegenwartsorientiert ist (vgl. Schubarth 2010, 45). Diese Diskrepanz soll exemplarisch für die anomischen Zustände, mit denen Schüler sich konfrontiert sehen, benannt sein, um aus der Perspektive dieses Ansatzes die Quelle für innere Spannungszustände und Konflikte zu verdeutlichen. Ein Ausweg für Kinder und Jugendliche kann sein, sich zu „unterwerfen“, also ihre eigenen entwicklungsbedingten, situativen und sozialen Bedürfnisse den Ansprüchen des sogenannten funktionalen Systems unterzuordnen. Dies kann zu inneren Konflikten führen und auf lange Sicht die Abhängigkeit von externer Bewertung zur Folge haben. Zudem besteht das Risiko, dass Konkurrenzdenken und -handeln verstärkt wird, was wiederum als gewaltbegünstigend gilt. Ein anderes Resultat der Dominanz des Funktionalen Systemcharakters kann sein, dass Schülerinnen die Leistungsansprüche als nicht erfüllbar erleben, gleichzeitig jedoch um die frühzeitig im Sozialisationsprozess vermittelte, zentrale Bedeutung schulischen Erfolgs wissen und dieses entscheidende Ziel ausgeschlossen wird. Dauerhafter Misserfolg in der Schule, schlechte Leistungen und häufige Klassenwiederholungen führen zu Frustration und einem sozialen Gefühl der Randständigkeit und Minderwertigkeit. Dies begünstigt die reaktive Entstehung aggressiven Verhaltens (vgl. Emotionstheorien). Hurrelmann schreibt hierzu: „Es wird also – weil das legitime Mittel

[39] Vgl. hierzu auch Kapitel I.1 Entwicklungsaufgaben.

[40] Erläuterungen hierzu finden sich in Kapitel I.2.1 Qualifikationsfunktion.

der Leistungserbringung nach schulischen Regeln nicht zur Verfügung steht – nach einem illegitimen Mittel gesucht, um das Ziel der Anerkennung und des Erfolges durch eine Ersatzhandlung zu erreichen“ (Hurrelmann; Bründel 2007, 43). Des Weiteren geht er davon aus, dass es darüber hinaus zu Zusammenschlüssen von Schülergruppen kommen kann, die eine Art >>Subkultur der Gewalt<< inszenieren und damit ihren Protest gegenüber der Vernachlässigung ihrer Bedürfnisse und Entfaltungsmöglichkeiten im schulischen System Ausdruck geben. Solche Zusammenschlüsse dienen der Stabilisierung des Selbstwertgefühls und ermöglichen die Verteidigung der Autonomie (vgl. ebd., 43f).

In Fortführung der Grundgedanken der Anomie-Theorie gibt es weitere sozial ausgerichtete Konflikt- und Spannungstheorien, welche für die Erklärung von Gewaltentstehung in Schulen herangezogen werden können. Albrecht (2002, 769) weist beispielsweise auf die Erklärungskraft der „Strain-Theorie“ hin, die über die weiter oben ausgeführte Blockierung der Zielerreichung hinaus auch auf die Unmöglichkeit eingeht, gegenwartsbezogenen frustrierenden Erlebnissen auszuweichen. Mit solchen frustrierenden Ereignissen sind zum Beispiel körperliche und psychische Verletzungen durch andere Schüler und vor allem durch Lehrkräfte gemeint, denen sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer unterlegenen und abhängigen Lage nicht entziehen können. „Einer (solchen) dauerhaften Verletzung des Autonomiespielraums begegnen viele Schülerinnen und Schüler durch ausweichendes Verhalten und Rückzug, andere aber durch Aggression“ (Hurrelmann; Bründel 2007, 45).

Als Folgerung für die Gewaltprävention lässt sich – auf institutioneller Ebene – vor allem die Notwendigkeit der Stärkung von Schule als „sozialem System“ ableiten. Dies regt also dazu an, Schule mehr im Sinne einer „gerechten Gemeinschaft“ zu denken und zu gestalten (Schubarth 2010, 46). Konkret würde dies bedeuten, den Leistungsaspekt nicht zu verabsolutieren und stattdessen die Persönlichkeits- und Selbstwertentwicklung der Schülerschaft ins Zentrum zu rücken; insbesondere die sogenannten „Freien Schulen“ bemühen sich ausdrücklich darum gerade diesen Aspekten den angemessenen Raum zu gewähren. Hier liegt das Hauptaugenmerk darauf, ein Sozialklima zu schaffen bei dem Leistungsversagen und -ängste abgebaut werden, Solidarität und Identitätsstärkung ausgesprochenes Ziel sind und respektvoller Umgang – explizit auch von Seiten der Lehrer – den Alltag spannungsreduzierter und freudvoller erfahrbar werden lassen.

Der in den Spannungs- und Konflikttheorien vermehrt bemühte Verweis darauf, dass das Bestehen sozialer Ungleichheiten Frustrationen und Benachteiligungsgefühle nach sich zieht, lässt eine Verbindung zur ersten in diesem Kapitel beschriebenen Emotionstheorie, der Frustrationstheorie, herstellen und soll zum Anlass genommen werden, im nachfolgenden Kapitel die psychologischen und soziologischen Erklärungsbemühungen zusammenzuführen. Dies soll die Ursachen der Gewaltentstehung nachvollziehbarer machen und eine Einschätzung ermöglichen, welche Wirkungspotenziale ein Ansatz wie der der Gewaltfreien Kommunikation besitzt.

3. Zusammenführung und Übertragung auf den Schulkontext

Berücksichtigt man die Kernaussagen aller aufgeführten Erklärungsansätze, lassen sich folgende Aussagen zur Entstehung und Begünstigung gewalttätigen Handelns gegen Andere oder die eigene Person treffen:

Wenn das Erleben intrapsychischer und interpersoneller Konflikte starke Ängste, Verunsicherungen oder Frustrationsgefühle hervorruft, (Emotionstheorien), kann dies, insbesondere bei einem Mangel an angemessener Reflexionskompetenz (Urteilskompetenzdefizit) und/oder einem Erfahrungsdefizit geschuldeten- unterentwickelten Handlungswissen um alternative, friedvolle und solidarische Konfliktlösungsmöglichkeiten (Lerntheorien), zu autoaggressivem Verhalten und/oder zu externen Gewalthandlungen führen.

Hierbei stellen zwei Aspekte in erheblichem Maße gewaltbegünstigende und gewaltverursachende Einflussfaktoren dar: zum einen sozioökologische, welche zum Beispiel den Erwerb von Anerkennung und Integration über legitime (Leistungs-)Pfade und Mittel aussichtslos erscheinen lassen (Theorien der Sozialen Desintegration, Konflikt- und Spannungstheorien), zum anderen Stigmatisierungsprozesse, die zur Übernahme von Fremdzuschreibungen ins eigene Selbstkonzept führen (Definitions- und Etikettierungstheorien).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass abweichendes und gewalttätiges Verhalten als ein den aktuellen Möglichkeiten des Handelnden entsprechender Versuch zu betrachten ist, ein situativ oder langfristig nicht befriedigtes Bedürfnis zu erfüllen. (vgl. Hurrelmann; Bründel 2007, 39). Divergierende Bedürfnislagen werden dabei oftmals nicht (mehr bewusst) wahrgenommen, reflektiert und/oder konkret kommuniziert. Demzufolge bleiben aktive Entscheidungen und – in Konsequenz daraus – eigenverantwortliches Positionieren und Agieren häufig aus.

Weder innere oder soziale Konflikte, noch das Gefühl der Frustration an sich gelten als per se destruktiv und eliminierungsbedürftig. Konflikte sind natürlich und dienen – so die Voraussetzungen für den Umgang mit ihnen stimmig sind – vielmehr als wichtige Entwicklungschancen. Sie gelten als unverzichtbarer Bestandteil zugewandter, menschlicher Beziehungsgestaltung (vgl. Montada; Kals 2001, 86). Dementsprechend kann hinsichtlich Gewaltpräventions- und interventionsmaßnahmen ein allgemeines Anstreben von „Konfliktlosigkeit“ nicht Ziel sein. Vielmehr geht es um den Erwerb von Kompetenzen zur Konfliktfähigkeit. Die Konfliktfähigkeit einer Person und damit ihr Vermögen, anders als mit destruktiven Verhaltensweisen gegen sich und andere reagieren zu können, ergibt sich im biografischen Verlauf durch die Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben und den jeweiligen strukturellen Rahmenbedingungen. Dabei gilt: „die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben führt zur Zufriedenheit und ermöglicht ein angemesseneres Lösen späterer Aufgaben, während ein Scheitern das Individuum verunsichert und mit gesellschaftlicher Missbilligung sowie Schwierigkeiten beim Lösen zukünftiger Aufgaben verbunden ist“ (Hurrelmann; Bründel 2007, 36).

In Bezug auf Lösungen im Sinne der Konfliktfähigkeit werden nachfolgende Aspekte als zentral angesehen:

- **Beziehungsaspekt:** Der intervenierenden Person muss frühzeitig ein persönlicher Zugang zu den beteiligten Personen gegeben werden, um diesen zu verdeutlichen, dass die Gewalttat nicht als persönliches Versagen zu verstehen, sondern als Ergebnis des Fehlens alternativer Handlungsstrategien zu werten ist;
- **Systemaspekt:** Je besser die beteiligten Personen und die sie beeinflussenden Systeme einbezogen werden desto schneller können Gewaltspiralen durchbrochen werden;
- **Ressourcenaspekt:** Je situationsangepasster die Intervention für die beteiligten Personen ist (z.B. alters- oder geschlechtsspezifisch) bzw. je stärker Vereinbarungen über zu erreichende Veränderungen auf dem für die Person Machbaren basieren, desto größer sind die Chancen effektiver Denk- und Verhaltensänderung;
- **Prozessaspekt:** Es ist erforderlich die getroffenen Vereinbarungen flexibel an jeweils neue Situationen anzupassen (vgl. Drilling; Steiner et al 2002, 40).

Insgesamt scheint es mir von großer Bedeutung zu sein, dass alle Beteiligten ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass „Gewalt [...] ein multifaktorielles Geschehen [ist], für das es weder schnelle noch umfassende oder gar endgültige Erklärungen und Lösungen gibt“ (Drilling; Steiner et al 2002 40).
Die Inhalte der Kapitel hatten die Herausforderungen auf personaler (Entwicklungsaufgaben), schulkontextualer (institutioneller, z.T. paradoxe, Anforderungen) sowie auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zum Inhalt und sollten den komplexen kumulativen Charakter der „Anspruchslandschaft“ deutlich werden lassen, mit dem sich insbesondere Schüler und auch Lehrer (heute) konfrontiert sehen. Die Ausführungen haben vor Augen geführt, welche Vielfalt an Faktoren Quelle innerer Spannungszustände und Konflikte für Heranwachsende, wie auch Erwachsene, sein können.
Die ausführliche Betrachtung der multiplen Anforderungen aus den drei Bereichen sollte verdeutlichen, dass es „im Außen“ also keine einheitliche und erst recht keine eindeutig und generell identifizierbare Quelle innerer Spannungs- und Konfliktzustände geben kann. Ob etwas überhaupt als Belastung wahrgenommen wird, wie Belastung als solche vom Betroffenen bewertet wird (Chance oder Bürde) und wie die individuellen Ressourcen im Umgang mit Herausforderungen und Belastungen ausgeprägt sind, das erscheint so unterschiedlich und unberechenbar, wie es das menschliche Wesen selbst ist. Dies veranlasst mich zu der Schlussfolgerung, dass es kein wirksames (Gewalt-)Präventionskonzept geben kann, das in erster Linie auf die Veränderung äußerer „Missstände“ (bzw. potenzieller Belastungsfaktoren) abzielt.
Das Geflecht an Einflussfaktoren weist eine solche Komplexität auf, dass es wünschenswert erscheint, ganz individuelle Zugänge zu suchen, um dem Erleben von Spannungen und Konflikten vorzubeugen bzw. an Souveränität im Umgang damit zu gewinnen.

III. Die Gewaltfreie Kommunikation (GfK) nach Marshall B. Rosenberg

1. Grundlegendes zur Gewaltfreien Kommunikation

Ein biographischer Überblick soll verdeutlichen, welche persönlichen und beruflichen Beweggründe Dr. Marshall B. Rosenberg beeinflussten und dazu veranlassten, das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) zu entwickeln. Im Anschluss wird das Menschenbild, das der GfK zugrunde liegt, vorgestellt. In einem nächsten Abschnitt werden die Begriffe „Gewaltfreiheit" und „Gewalt" sowie die Entstehung von Gewalt aus Sicht der GfK erläutert. Abschließend wird auf grundlegende Annahmen Bezug genommen.

1.1. Kurzbiographie des Begründers

Rosenberg wurde 1934 in Canton, Ohio (USA) geboren und wuchs als Sohn jüdischer Eltern in einem Arbeiterviertel in Detroit auf. Dort erlebte er 1943 als Achtjähriger Rassenkrawalle in seiner direkten Nachbarschaft mit, bei denen innerhalb weniger Tage über vierzig Menschen ermordet wurden. Auch persönlich war er in Kindheit und Jugend auf Grund seiner jüdischen Wurzeln immer wieder massiven Diskriminierungen und Übergriffen ausgesetzt. „Rosenberg lernte Gewalt schon sehr früh kennen und entwickelte das starke Bedürfnis, zu verstehen, was Menschen dazu bringt, gegen ihresgleichen Gewalt anzuwenden" (Rosenberg 2011, 170)[41].

Später wandelte sich diese Frage und ließ ihn aufgrund gegensätzlicher, positiver Erfahrungen danach zu forschen beginnen, wie und mit welcher Kraft Menschen es schaffen, „die Verbindung zu ihrer einfühlsamen Natur selbst unter schwierigsten Bedingungen aufrechtzuerhalten" (Rosenberg 2005, 21). Insbesondere aus diesem Interesse heraus begann er Psychologie an der University of Michigan zu studieren. Befriedigende Antworten zu oben genannter Leitfrage konnte er im Psychologiestudium nicht finden, was ihn zu einem parallelen Studium in Vergleichenden Religionswissenschaften bewegte. Im Zuge dieses Studienexkurses setzte er sich intensiv mit dem Konzept Liebe auseinander. Die Erkenntnisse, die er hier gewinnen konnte, waren nach eigenen Angaben der Nährboden für die später folgende Entwicklung des Modells der Gewaltfreien Kommunikation, in welchem er Liebe nicht allein als reines Gefühl, sondern darüber hinaus als Tätigkeit und umsetzbare Kraft verstanden und eingesetzt wissen will. Dazu schreibt er:

> *„Nonviolent Communication really grew from my attempt to understand the concept of love and how to manifest it, how to do it. I had come to the conclusion that love is not just something we feel, but it is something we manifest, something we do, something we have. And love is something we give: We give of ourselves in particular ways" (Rosenberg 2012a).*[42]

[41] An einigen Stellen in dieser Arbeit wird in Zitaten von Rosenberg in der dritten Person geschrieben. Wenngleich der Quellenverweis „Rosenberg" lautet, stammen solche Zitate nicht direkt von ihm. In den Anhängen seiner Bücher sind Aussagen über ihn zu finden. Außerdem werden Auszüge aus Gesprächen verwendet, die unter seinem Namen veröffentlicht wurden, jedoch auch Passagen anderer Sprecher beinhalten. Rosenberg schreibt also nicht selbst in der dritten Person über sich.

[42] zu Deutsch: Also entstand die GfK aus meinem Bestreben, dieses Konzept von Liebe und wie wir es manifestieren können, also umsetzen können, zu verstehen. Ich kam zu dem Schluss, dass es nicht einfach etwas ist was wir fühlen, sondern etwas, was wir uns bewusst machen, etwas was wir tun, etwas was wie haben. Die Liebe ist etwas, das wir geben. Auf eine bestimmte Art und Weise ist es ein Geben unseres Selbst.

Das Thema Friedfertigkeit im Sinne aktiv gelebter Liebe gewann für ihn zunehmend an Bedeutung und prägte sein Forschen und Wirken im Psychologiestudium. Er suchte friedliche Alternativen zur Gewalt und begann zu erforschen, „welche Art zu reden, zu denken und zu kommunizieren eine friedliche Alternative zur Gewalt sein könnte" (Rosenberg 2011, 170). Die Zusammenarbeit mit Carl Rogers, für den er ein Jahr lang als Forschungsassistent tätig war, hat ihn diesbezüglich in seinem Denken und der späteren Arbeit stark beeinflusst. Er selbst beschreibt diese Begegnung folgendermaßen: „Ich bin dankbar, dass ich mit Professor Carl Rogers während der Zeit studieren und arbeiten konnte, als er die Komponenten einer positiven, zwischenmenschlichen Beziehung erforschte. Die Ergebnisse dieser Forschung haben eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung der [GfK] gespielt" (Rosenberg 2005, 17). Im Jahre 1961 promovierte M. Rosenberg in klinischer Psychologie an der University of Wisconsin. In seiner anschließenden Tätigkeit als praktizierender Psychologe mit eigener Praxis wurde er immer unzufriedener mit der Ausrichtung der klinischen Psychologie. Er bemängelte die pathologisch orientierte Herangehensweise dieses Wissenschaftsbereiches und stieß sich zunehmend an der Etikettierung von Patienten durch Diagnosen. Über diese Phase berichtet er in einem Interview: „Ich habe immer deutlicher gespürt, dass ich als Therapeut die ganze Zeit nur mit den individuellen Symptomen beschäftigt war, deren Ursachen in meinen Augen ganz woanders, nämlich in den gesellschaftlichen Strukturen, in der Sprache, in unseren Machtverhältnissen zu finden waren. […] Also warum nicht lieber die Strukturen ändern, wenn sie zerstörerisch sind für die Menschen, die in ihnen leben?" (Rosenberg 2012, 11)

Daher entschied er sich, sich in Anlehnung an Carl Rogers und Abraham Maslow der humanistischen Psychologie zuzuwenden. Die Konsequenz war ein radikaler „Ausstieg" aus dem Berufsalltag als selbstständiger, niedergelassener Psychotherapeut. Neben den oben genannten Gründen geschah dies aus der Überzeugung heraus, dass ein Mensch niemals irgendetwas tun muss, immer eine Wahl hat und sich stets für etwas entscheidet (vgl. Rosenberg 2012, 110f). Nachdem Rosenberg seinen Beruf aufgegeben hatte , verdiente er den Lebensunterhalt für sich und seine Familie[43] über einen Zeitraum von mehreren Jahren als Taxifahrer und durch andere Gelegenheitsjobs (vgl. OEW 2012).[44] Parallel dazu arbeitete er weiter an der Erforschung und Entwicklung des Modells der Gewaltfreien Kommunikation, welches offiziell 1963 in dieser Begrifflichkeit als Konzept publik wurde. Sein beruflicher Werdegang spiegelt seine Überzeugung: „Nimm Geld für die Arbeit, die du gerne tun möchtest. Arbeite niemals für Geld, sondern sorge dafür, dass du das Geld bekommst, das du brauchst, um die Arbeit zu machen, die du machen willst" (Rosenberg 2012, 40).

Etwa 20 Jahre später gründete er das in den USA ansässige Center for Non- violent Communication (CNVC), eine international tätige gemeinnützige Organisation.[45] Rosenberg veröffentlichte

[43] Er hat mi t seiner Frau drei Kinder.

[44] Interview der Organisation für eine solidarische Welt mit Isolde Teschner.

[45] Dieses Zentrum ist ein globales Netzwerk, bestehend aus Laien und zertifizierten GfK Trainern. Die allgemeine Zielbestimmung liegt i n der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen in den Bereichen Wirtschaft, Bildung, Justiz, Gesundheitssystem und Friedenssicherung. Weltweit sind 250 GfK Trainer tätig, 54 davon i n Deutschland. Sie verbrei-

über die Jahre zahlreiche Bücher, u. a. zu den Themen GfK an Schulen, GfK in Wirtschaftsunternehmen, Spiritualität und gesellschaftliche Veränderung oder Konfliktklärung. Dennoch legt er seinen Arbeitsschwerpunk bewusst auf die Praxis, was auch in der sehr begrenzten Anzahl empirischer Belege zu seinem Ansatz deutlich wird. Gabriele Seils[46] beschreibt Rosenberg wie folgt: „Marshall B. Rosenberg ist ein Praktiker. Seine Lieblingsantwort auf die Frage: ‚Was macht Sie so sicher, dass das funktioniert?', ist: ‚Ich habe es ausprobiert'" (Rosenberg 2012, 7). In seinen Workshops weiß Rosenberg viele Beispiele aus seinem Arbeits- und insbesondere auch aus seinem Familienleben einzubringen. Er hat die Erziehung seiner Kinder nach den der GfK zugrunde liegenden Überzeugungen gestaltet und Erkenntnisse, die er auf diese W eise gewann, zum Zweck der Weiterentwicklung des Ansatzes genutzt.

Rosenberg ist als international agierender Mediator bekannt und führt zudem Schulungen zu den Grundsätzen der GfK durch, die sich an Ausbilder, Schüler, Eltern, Polizisten, Gefangene, Ärzte, Gangmitglieder, Juristen, Psychologen, Friedensaktivisten, Sozialpädagogen, Manager, Geistliche u.a. Personengruppen richten (vgl. CNVC 2010). Jahrzehntelang ist er engagiert in Krisengebieten wie Israel/Palästina, Afghanistan, Ruanda, Nigeria, Sierra Leone, Malaysia, Serbien, Kroatien, Kolumbien, und Nordirland tätig gewesen und hat vor Ort diverse Projekte zur Förderung von Frieden und Versöhnung initiiert bzw. an der Umsetzung mitgewirkt. Insgesamt verbreitete er seinen Ansatz mittels verschiedener Formate in 60 Ländern der Welt (vgl. ebd.). Momentan lebt Rosenberg in New Mexico, USA. Er bietet im Alter von 77 Jahren weiterhin Trainings zur GfK in Europa und in den USA an.

Ein weiteres Statement von Gabriele Seils soll abschließend zum Ausdruck bringen, mit welcher Lebendigkeit und Ernsthaftigkeit er seinen Ansatz entwickelte, ihn lehrt und lebt, ihn als Prozess begreifend immer wieder hinterfragt und gewillt bleibt, Veränderungen Raum zu gewähren. „Er will die Welt verändern, und er meint es ernst. Woraus er seine Kraft bezieht: Er öffnet sein Herz immer wieder für die Schönheit, aber auch für die Gewalt, die von Menschen ausgeht. Seine Liebe zum Leben darin zu spüren, seine Trauer und seine Tränen zu erleben – das hat mich sehr berührt" (Rosenberg 2012, 7).

1.2. Das Menschenbild in der GfK

Menschenbilder beinhalten psychologische, soziologische, philosophische und ethische Grundannahmen über die Natur, das Wesen[47] und das Bestreben des Menschen[48].

Auch das Konzept der Gewaltfreien Kommunikation beruht hinsichtlich seines theoretischen und praktischen Konstrukts auf den Annahmen und Postulaten eines bestimmten Menschenbildes, welches an dieser Stelle zusammengefasst dargestellt werden soll. Es handelt sich um das Menschenbild, das der Humanistischen Psychologie entstammt. Dieser psychologische Strang entwickelte sich Mitte der 50er Jahre in den USA in Abgrenzung zu den beiden bis dato bestehenden

ten den GfK Ansatz in Seminaren und Übungsgruppen. In Serbien wurden z.B. auf Einladung der UNESCO durch ein Team des CNVC über zehntausend Schüler und Lehrer in der GfK ausgebildet (vgl. CNVC 2010).

[46] Gabriele Seils führte ein mehr tägiges Interview mit Rosenberg, welches i m Anschluss als Lektüre veröffentlicht wurde (vgl. Rosenberg 2012, 7).

[47] z.B. als proaktives oder reaktives Wesen

[48] „Bestreben des Menschen": z.B. Selbstverwirklichung, Selbsterhaltung

Strömungen Psychoanalyse und Behaviorismus, setzte sich jedoch als Bewegung erst Anfang der 60er Jahre deutlich durch (vgl. Petzold 1984, 127). Die Humanistische Psychologie will den Menschen als selbstwirksames und eigenverantwortliches Wesen verstanden wissen und reduziert ihn somit nicht darauf, das „Produkt von Manipulation" (Roth 2006, 197) zu sein. Dies stellt klar die Unterschiede zum Behaviorismus heraus. In Abgrenzung zur psychoanalytischen Ausrichtung lässt sich hervorheben, dass die Humanistische Psychologie sich vorrangig der Erforschung der gesunden, statt der pathologischen menschlichen Entwicklung widmet (ebd.). Das Hauptaugenmerk richtet sich dementsprechend auf den Menschen als aktiven Gestalter. Für die Humanistische Psychologie sind zwar auch Umwelt und Veranlagung Faktoren, die den Menschen in seiner Entwicklung prägen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass jedem Menschen die Fähigkeit gegeben ist, seine Freiheits- und Entwicklungsspielräume selbstständig und eigenverantwortlich auszuweiten. So wird ein Menschenbild geprägt, „in welchem jeder Mensch das Potenzial zum Wachstum und zur konstruktiven Veränderung in sich trägt" (Weinberger; Lindner 2011, 28). Trotz oder wegen seiner möglicherweise einschlägigen Lebenserfahrungen kann sich ein Mensch demnach immer wieder aufs Neue entscheiden, wie er dem Leben begegnen will. Dieser Standpunkt ist im Kontext der vorliegenden Arbeit insbesondere deshalb interessant, weil er impliziert, dass ein Mensch sich in jeder Situation erneut für oder wider den Gebrauch gewaltvoller oder gewaltloser Verhaltens- und Kommunikationsweisen zu entscheiden vermag.

Als zentrale Begrifflichkeiten dieses ganzheitlich ausgerichteten Menschenbildes gelten u.a. Selbstverwirklichung, bewusstes Erleben, Freiheit, Ganzheitlichkeit, Sinnhaftigkeit, Verantwortlichkeit, Entscheidungsfreiheit und Beziehungsfähigkeit (vgl. Hecker 2009, 39f). Aus Sicht der humanistischen Psychologie bedarf es zur Selbstverwirklichung der Entwicklung und Entfaltung kognitiver, emotionaler und sozialer Fähigkeiten, wobei davon ausgegangen wird, dass diese sich in ihrer Ausprägung wechselseitig bedingen. Zwischenmenschliche Beziehungen gelten in diesem Prozess als unabdingbar (vgl. Howe; Minsel 1984, 326ff). Somit wird also von einer ganzheitlichen Entwicklung des Menschen ausgegangen, die in und durch die Auseinandersetzung mit anderen entsteht und fortbesteht. Die häufigste Form dieses sich aufeinander Beziehens ist die des Dialogs, entweder des inneren, also mit sich selbst, oder aber des äußeren mit bzw. durch diverse Kommunikationsmedien. Insofern als diese Auseinandersetzung und Entwicklung zumeist über Sprache geschieht, kann sprachlicher Ausdruck also zur Integration von Gefühl und Verstand gebraucht werden und somit als wichtiger Faktor zur Selbstverwirklichung beitragen. Folglich kann eine differenzierte Reflexion des Denk- und Sprechverhaltens als äußerst effektives Mittel zur Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen verstanden werden. Abschließend seien die Kerngedanken des humanistischen Menschenbildes noch einmal im Überblick aufgeführt:

Menschenbild in der Humanistischen Psychologie

Der Mensch…

- ist im Grunde gut (vgl. Bünte-Ludwig 1984, 230)
- ist eine ganzheitliche Einheit (Körper-Seele-Geist) (vgl. Hecker 2009, 39)
- trägt das Potenzial zum Wachstum und zur konstruktiven Veränderung in sich (vgl. Weinberger; Linder 2011, 28)
- lebt bewusst und kann seine Wahrnehmungen steuern und schärfen
- strebt nach Selbstverwirklichung und agiert auf intentionale Weise (Zweck, Werte, Sinn) (vgl. Roth 2006, 197)
- ist fähig zu selbstverantwortlichem Handeln, kann entscheiden, strebt nach Autonomie (vgl. Hecker 2009, 39) und ist so aktiver Gestalter seiner eigenen Existenz (vgl. Hagehülsmann 1984, 20)
- strebt nach Selbstregulation (sowohl Richtung Gleichgewicht als auch in Richtung neuer Entwicklungsmöglichkeiten) (vgl. Rogers 1974; zitiert in Howe; Minsel 1984, 327)
- ist von emotionalem Erleben, Verstand und Verstehen geleitet (vgl. ebd.)
- ist sozial eingebunden, ohne die eigene Individualität aufzugeben (vgl. Roth 2006, 197)

Die GfK spiegelt im Grunde das humanistische Menschenbild wider. Rosenberg sieht die GfK als Abbild ursprünglichen und natürlichen mitmenschlichen Umgangs und versteht sie als eine Kommunikationsform, welche dem menschlichen Wesen (in seinem aktiv prosozialen, an allgemeiner Lebensbereicherung interessierten, wachstums- und entwicklungs- orientierten Sein) und seinem Bedürfnis und Streben nach Empathie entspricht. Er ist der Überzeugung, dass „alles, was in die GfK integriert wurde, […] schon seit Jahrhunderten bekannt [ist]" (Rosenberg 2005, 22). Es gehe also darum, „uns an etwas zu erinnern, das wir bereits kennen – nämlich daran, wie unsere zwischenmenschliche Kommunikation ursprünglich gedacht war" (ebd.).

Die Verbindung zwischen dem humanistischen Menschenbild und dem der GfK wird an folgenden grundlegenden Annahmen des Rosenbergschen Modells deutlich:

Grundlegende Annahmen der GfK

- Menschen bereichern das Leben eines anderen gerne, solange sie es freiwillig tun können (vgl. Rosenberg 2005, 21)
- Menschen handeln für sich (für ihre Bedürfnisse) und nicht gegen andere. Es kann sein, dass andere den Folgen der ggf. unangemessenen Art und Weise ausgesetzt sind. (vgl. Gens 2009, 11)
- Jede Handlung und alles Gesagte ist immer der mehr oder weniger gelungene Versuch einer Person, ihr Bedürfnis zu befriedigen (vgl. ebd.)
- Alle Menschen haben die gleichen Bedürfnisse (vgl. ebd.)
- „Bedürfnisse sind nie negativ. Sie dienen immer dem Erhalt oder der Entwicklung des Leben" (ebd.)
- „Gewalt ist damit tragischer Ausdruck eines [unerfüllten] Bedürfnisses" (ebd.)
- Alle Formen von Gewalt sind erlernte Strategien, die durch die vorherrschende Kultur ständig reproduziert werden. Sie können demnach auch wieder verlernt werden bzw. durch andere Strategien ersetzt werden (vgl. PDP 2009)
- Die Gefühle einer Person entstehen durch ihre Interpretationen/kognitive Beurteilungen von Situationen (ebd.)
- Menschen sind von Natur aus einfühlsam (vgl. Rosenberg 2005, 22)
- Die Ich-Bezogenheit und die Eigenliebe sind Grundvoraussetzung für den Altruismus und die Bezogenheit auf das Gemeinwohl (vgl. Gaschler; Gaschler 2011, 44)

Im folgenden Abschnitt wird zunächst die grundsätzliche Klärung einiger elementarer Begrifflichkeiten vorgenommen und dargestellt, wie sich aus Sicht der GfK die Entstehung von Gewalt erklären lässt.

Viele der oben aufgelisteten Grundannahmen sollen in diesem Zuge aufgegriffen und vertiefend dargestellt werden. Wichtige Aspekte, die dort keine Berücksichtigung finden, jedoch ausschlaggebend für das Erfassen der GfK bezüglich der ihr zu Grunde liegenden Haltung und Zielsetzung sind, werden zum Abschluss gesondert angeführt.

1.3. Begriffsklärung und Grundannahmen der GfK Gewaltfreiheit

Gewaltlosigkeit oder Gewaltfreiheit gelten als ein Prinzip, „nach dem die Anwendung von Gewalt in jeglicher Form – sei es auf persönlicher, sozialer oder politischer Ebene – abgelehnt wird" (Walker 2005, 18). Gewaltfreiheit[49] geht davon aus, dass Gewalt oder deren Androhung Probleme nicht lösen und Ungerechtigkeit oder Unterdrückung nicht beseitigen können.

„Das Ziel der gewaltfreien Konfliktaustragung ist es, eine Lösung zu finden, bei der [...] alle Parteien ‚gewinnen'" (Walker 2005, 19). Im Verständnis der GfK ist Gewaltfreiheit als ein Zustand zu begreifen, bei dem die Bedürfnisse aller Beteiligten geachtet werden und im Denken und Han-

[49] Terminologisch wird gelegentlich zwischen gewaltlos (situativer Gewaltverzicht) und gewaltfrei (prinzipieller Gewaltverzicht) unterschieden. In dieser Arbeit sollen die Begriffe allerdings synonym verwendet werden.

deln Berücksichtigung finden. Frank Gaschler[50] umschreibt dies folgendermaßen: „Gewaltfreiheit beschreibt eine Haltung und Handlungen, mit denen wir sowohl unsere Bedürfnisse als auch die unseres Gegenübers, ja, die aller Menschen berücksichtigen wollen“ (Gaschler; Gaschler 2011, 27). Dieses Verständnis ist eng verbunden mit Gandhis Auffassung über Gewaltlosigkeit.[51] Seine Philosophie wird an dieser Stelle ausführlich einbezogen, da Rosenberg sie als Quelle der Inspiration im Entwicklungsprozess der GfK beschreibt und sich u.a. im Zuge der Erläuterung seines eigenen Verständnisses von Gewaltfreiheit in seinem Standardwerk wie folgt darauf bezieht:
„Er [Gandhi] meint damit unser einfühlendes Wesen, das sich wieder entfaltet, wenn die Gewalt in unseren Herzen nachlässt“ (Rosenberg, 2005, 22). Es sei Gandhi um das Prinzip des „Satyagraha“ gegangen, übersetzbar mit dem Begriff „Gütekraft”, d.h. Festhalten an der Kraft der Wahrheit und der Liebe. Bei Arnold et al. (2011) heißt es hierzu, diese Kraft könne jeder einzelne besitzen und benutzen. Gandhis Idee sei gewesen: „Jede und jeder soll unabhängig davon, was irgend eine andere Person tut, damit beginnen gut zu sein; dann wird die Güte des einen zurückgestrahlt im andern“ (ebd.).
1926 schreibt Gandhi:

> *„Für mich ist Gewaltfreiheit nicht bloß ein philosophisches Prinzip. Sie ist Richtschnur und Atem meines Lebens. Ich weiß, ich versage oft darin, manchmal bewusst, öfter unbewusst. Sie ist keine Angelegenheit des Verstands, sondern […] hat im Herzen ihren Platz und sie muß ein untrennbarer Bestandteil unserer Existenz sein“ (Gandhi; Kumarappa 1996, 9).*

Neben ethischen oder religiösen Gründen hielt Gandhi Gewalt auch aus pragmatischen Gründen für ineffektiv. Seiner Auffassung folgend ist Gewalt für Konfliktlösungen untauglich, sofern das Bestreben besteht, einen Konflikt dauerhaft und für alle Beteiligten zufrieden stellend zu lösen (vgl. ebd., 100). Rosenberg teilt diese Ansicht. Weder Rosenberg noch Gandhi plädieren allerdings für absolute Gewaltfreiheit. In Situationen, in denen ausschließlich die Wahl zwischen Passivität bzw. Resignation (Gewalt hinnehmen) und gewalttätiger Gegenwehr bestünde, würden beide zu Gewalt raten. Dennoch sind beide der Auffassung, dass grundsätzlich die Gewaltfreiheit der Gewalt überlegen ist (vgl. Rosenberg 2012, 1f; vgl. Gandhi; Kumarappa 1996, 42). Beide fokussieren einen dritten Weg, der „machtvoller“ sei als gewalttätiges Handeln oder gewaltvolle Verteidigung. Dies sei „die Macht, die anfängt zu wachsen wenn Menschen sich umeinander sorgen“ (Rosenberg 2012, 61).
Meines Erachtens lässt sich insgesamt ein bedeutsamer Unterschied zwischen Gandhis und Rosenbergs Verständnis von Gewaltfreiheit ausmachen: Kumarappa beschreibt Gandhis Begriff von Gewaltfreiheit als „Selbsteinschränkung und Entsagung [fordernd]“ (Gandhi; Kumarappa 1996, 1). Diese Aussage verdeutlicht, dass nach Gandhis Methode viel Aufmerksamkeit auf den Verzicht gerichtet und davon ausgegangen wird, dass die Einschränkung und das Zurückstellen eigener Bedürfnisse sowie das Erwarten und Aushalten von leidvollem Erleben vonnöten ist, wenn man sich einem gewaltlosen Leben verschreibt. Mein Eindruck ist, dass sich die Gewaltfreie Kommuni-

[50] Frank Gaschler ist ein angesehener deutscher GfK-Trainer und Mitbegründer des erfolgreichen Kindergarten- und Schulprojektes „Giraffentraum“

[51] Die Philosophie Gandhis spielte eine zentrale Rolle in Rosenbergs Auseinandersetzung und Positionierung hinsichtlich Gewalt- und Friedenskonzepten.

kation hierzu in zweierlei Hinsicht deutlich anders positioniert: Den ersten Unterschied sehe ich in der Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf Gewinn statt auf Verzicht. Zentral scheint im Konzept der GfK stets zu sein, dass es bei angewandter Gewaltfreiheit zunächst um Gewaltfreiheit sich selbst gegenüber geht. Jegliche Entscheidung, die dem ersten Anschein nach gegen jemanden oder etwas gerichtet ist, ist aus Perspektive der GfK vielmehr als eine Entscheidung für sich, also als ein Eintreten für die eigenen Bedürfnisse zu verstehen.[52] Jede Person, die eine Entscheidung trifft - beispielsweise über einen Verzicht - solle nur das wählen, was sie in dieser Situation aufrichtig bevorzugt! Denn alles andere wäre aus Sicht der GfK keine gewaltfreie Entscheidung bzw. Handlung. Zugrunde liegt der Gedanke, dass aus Sicht der GfK eine Aktion nicht gewaltfrei sein kann, wenn der Akteur aus innerem oder äußerem Zwang handelt, sich also nicht aus Überzeugung und aus vollem Herzen für die jeweilige Handlung bzw. den Verzicht entscheidet. Die GfK geht davon aus, dass gewaltfreier Umgang mit sich und anderen im Grunde der menschlichen Natur entspricht. Ein solcher Umgang wird aus dieser Perspektive erst durch Formen der Organisation und Kommunikation, welche Rosenberg als „lebensentfremdend“[53] bezeichnet, gestört oder blockiert[54] (vgl. Rosenberg 2005, 35ff). Mittels Empathie kann es nach Auffassung der GfK gelingen, die Menschen zu diesem, ihrem ursprünglich gewaltfreien Wesen, zurückzuführen und sie spüren zu lassen, dass auch etwaiger Verzicht Bereicherung bedeuten kann. Dann sei es ihnen wieder möglich, sich freiwillig und gerne dafür zu entscheiden zu verzichten, da sie darum wissen und fühlen, dass dies ihr Bedürfnis erfüllt, zum Wohlergehen anderer beizutragen.[55] Ein zweiter Unterschied zu der Philosophie Gandhis liegt meinem Eindruck nach darin, dass in der GfK in jeder Konfliktsituation potenziell die realistische Möglichkeit gesehen wird, dass die Bedürfnisse aller Beteiligten erfüllt werden können, ohne dass jemand leiden müsste.[56] Dafür be-

[52] Menschen kämpfen demnach nicht primär gegen andere sondern für sich, oder um etwas. Entsprechend wird ein „Gegen“ als Nebeneffekt betrachtet und möglichst auch als solcher kommuniziert.

[53] Auf entsprechende Kommunikationsweisen wird im Kapitel III.3.2 Wolfssprache näher eingegangen.

[54] Hierzu findet sich mehr in Kapitel III.3.3 Beobachtung.

[55] Das dies aus Sicht der GfK gute Erfolgschancen hat, verdeutlicht folgendes Zitat Rosenbergs: „Nichts tun die Menschen lieber als zum Wohlbefinden anderer beizutragen, vorausgesetzt, man versucht nicht, das durch Druck von ihnen zu bekommen. Man verlangt es nicht von ihnen. Man versucht sie nicht zu zwingen [etwas auf]zu geben“(Rosenberg 2004, 6). Laut Rosenberg muss der erwähnte Druck nicht zwingend von außen erzeugt sein, sondern kann genauso gut durch selbstauferlegtes „ich sollte / müsste/ muss“ geschehen. Menschen seien keine „geborenen Sklaven“ und würden sich früher oder später gegen solche Zwänge zur Wehr setzen.

[56] An dieser Stelle möchte ich einen persönlichen Einwand anbringen. Das Konzept hat meiner Meinung nach hinsichtlich präventiver Wirkung sehr großes Potenzial. Ob es allerdings auch in akuten Gewalt-Situationen in seiner Absolutheit aufrecht zu er halten ist, erscheint mir fraglich. Für mich besteht ein gewisser Widerspruch i n Rosenbergs Aussage, Gewalt sei als letztes Mittel vor Resignation oder Unterwerfung legitim (s.o.) und der hier angeführten Behauptung, es sei theoretisch möglich in jedem Konflikt eine für alle zufriedenstellende Einigung zu finden. Ich denke, dass diese These in hocheskalierten Situationen schwer aufrecht zu erhalten ist. Dort, wo blinde Gewalt herrscht, ist auch theoretisch häufig kein Spielraum mehr für Kommunikation. Die dargestellte Abweichung zu Gandhis Philosophie wirft die Frage auf, wie Rosenberg in einer Situation wie in Indien zu Gandhis Zeit an dessen Stelle gehandelt hätte – und wie er die Bedürfnisbefriedigung aller angegangen wäre. Wenngleich sich mir die Logik der Aussage (die Bedürfnisse aller seien erfüllbar) also nicht ganz erschließen will, so verstehe ich doch zumindest Rosenbergs Anliegen hinter der Aussage so, dass er grundlegend dazu anhalten will, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass es meistens wesentlich mehr Optionen gibt, mit Konflikten umzugehen, als wir sie durch unsere „gewohnte Brille“ zu sehen vermögen. Diesbezüglich ist es ihm wichtig darüber aufzuklären, dass Bedürfnisse nicht mi t Strategien zu ihrer Befriedigung verwechselt werden dürfen. Zum Unterschied zwischen Bedürfnissen und Strategien finden sich Ausführungen in Kapitel III.3.3 Bedürfnisse.

darf es allerdings der Offenheit und Kreativität aller Beteiligten, dahingehend, alternative Lösungswege zu erwägen und so neue Strategien zur Bedürfnisbefriedigung zu ermöglichen.[57]

Gewalt

Grundsätzlich ist Rosenbergs Gewaltverständnis angelehnt an die gängige Unterteilung in psychische, physische, institutionelle und strukturelle Gewaltformen. Gewalt im weiteren Sinne sieht er in jedem System als gegeben, welches Mitglieder diskriminiert und ihnen einen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen und Gerechtigkeit verwehrt (vgl. Rosenberg 2000, 2). „Mit dieser Definition könnten viele Aspekte unserer Unternehmenskultur, unserer Erziehung [...] und der formalen Ausbildung als gewalttätig betrachtet werden" (ebd.). Im allgemeinen wissenschaftlichen Diskurs kann dies den obig bereits erwähnten Kategorien „strukturelle" und „institutionelle" Gewalt zugeordnet werden.

In der Praxis spricht Rosenberg – unabhängig von der Form – immer dann von Gewalt, wenn ein Mensch eigene Bedürfnisse mit wenig Rücksicht auf die Bedürfnisse anderer durchsetzt, Macht über eine andere Person ausübt und/oder Zwang anwendet (vgl. Rosenberg 2005a, 19ff). An diesem Punkt gilt es nach Rosenberg weitergehend zwischen der „beschützenden Anwendung von Macht"[58] und „strafender Macht" zu unterscheiden.

Nach dem Verständnis der GfK wird Gewalt ausgeübt, indem eine Person zu Mitteln wie beispielsweise Belohnung und Strafe greift oder (z.B. durch Schuldzuweisungen) Scham und Pflichtgefühle beim Gegenüber zu erzeugen versucht. Insbesondere die verbale als eine Form der psychischen Gewalt scheint ihm diesbezüglich von großer Bedeutung. Er begreift Sprache als Machtinstrument, welches sowohl als Mittel der Gewaltausübung dienen kann, als auch gewalttätiges Verhalten auszulösen vermag. „ Wir betrachten unsere Art zu sprechen vielleicht nicht als , gewalttätig', dennoch führen unsere Worte oft zu Verletzung und Leid – bei uns selbst und anderen" (Rosenberg 2005, 22). Konkret lassen sich laut Rosenberg auf der sprachlichen Ebene verschiedene Phänomene gewaltvoller, „lebensentfremdender Kommunikation" identifizieren: Differenziert wird hierbei zwischen moralischen Urteilen, Vergleichen, destruktiver Kritik, Schuldzuweisungen, Vorwürfen, und Generalisierungen.[59]

Gewaltentstehung

Unsere Art zu sprechen kann im Verständnis der GfK, wie oben bereits angedeutet, nicht nur zu Verletzung führen, sondern auch gewalttätige Reaktionen bei derjenigen Person hervorrufen, auf die der verbale Angriff abzielt. Verteidigung, Rückzug oder Angriff sind die drei Strategien, mittels derer der „Attackierte" sich zur Wehr zu setzten versucht (vgl. Bitschnau 2012, 50ff).

---

57 Genauer darauf eingegangen wird in Kapitel III.3.3 Giraffensprache.

58 Die beschützende Machtanwendung zeichnet sich dadurch aus, dass sie Verletzung oder Ungerechtigkeit zu verhindern sucht, nie als Strafe angewandt wird und ihr Bestreben weder ist, Leid oder Reue hervorzurufen noch eine andere Person zu verändern. Diese Form ist aus Rosenbergs Sicht die einzig legitime For m der Machtausübung (vgl. Rosenberg 2005, 181ff). Rosenberg er klärt in einem Interview dazu: „Ich bediene mich der beschützenden Anwendung von Macht, [...] wenn ich Sorge habe, dass ein Mensch mich oder andere verletzt. [D]ann sperre ich ihn i n ei n Zimmer ei n. Das ist eine For m der Gewalt, die ich anwende, um mich zu beschützen und nicht um ihn zu bestrafen. Und ich gehe mi t i hm rein. Dann beschimpft er mich natürlich, aber das ist okay, ich gebe ihm Einfühlung" (Rosenberg 2012, 81; Hervorhebung Fröhlich).

59 Nähere Erläuterungen zu lebensentfremdenden Kommunikationsmustern finde n sich i n Kapitel III.3.2 Wolfssprache.

Rosenberg sieht solch destruktives Verhalten in einem Denken, Sprechen und Handeln begründet, welches bei Regelverstoß sowie bei Nichtberücksichtigung bestimmter Werte oder Bedürfnisse anderer oder seiner selbst mit Etikettierung und Strafe reagiert (vgl. Rosenberg 2005a, 2f). Hilfreicher wäre es aus seiner Warte in einem solchen Fall dem „Täter" dahingehend Unterstützung zu bieten, sein inadäquates Verhalten zu erkennen und die Beweggründe dafür zu eruieren, um davon ausgehend gemeinsam alternative Strategien zu entwickeln, welche sein auf destruktive Weise angestrebtes Ziel auf sozialverträgliche Art erreichbar werden ließen. Statt des Fehlverhaltens sollte folglich das Potenzial und die Erschließung des selbigen im Fokus der Aufmerksamkeit stehen (vgl. Rosenberg 2012, 73).

Noch vor Bestrafung wird Belohnung in seiner Wirkung als lebensentfremdenderes Sanktionsmittel angesehen, weil es das Bewusstsein und Vertrauen in individuelle Bedürfnisse und Wertungen des eigenen Erlebens zunehmend trübe (vgl. ebd., 102ff).

Gewalt hat ihren Ursprung also laut Rosenberg in den Denk- und Wertmustern jedes einzelnen Menschen. Diese Denkmuster entstehen jedoch in der zwischenmenschlichen Beziehung, die in ihrer Kommunikationsweise wiederum den Paradigmen des jeweiligen Systems entspricht, in welchem sich die Menschen bewegen (vgl. PDP 2009, 3). Alle gewalttätigen Verhaltensweisen – ob physisch oder verbal – sind demnach sozial erlernte Strategien, die ständig durch die vorherrschende Kultur reproduziert werden. Sie können jedoch auch wieder verlernt, oder vielmehr durch andere Strategien ersetzt werden (vgl. ebd.).

Rosenberg weist immer wieder darauf hin, dass dieser Auffassung, gewalttätiges Verhalten könne durch bestimmte Kommunikationsweisen ausgelöst sein, in der Psychologie nach wie vor kaum Bedeutung beigemessen wird und die Ursachen überwiegend andernorts gesehen werden: „In der Psychologie habe ich gelernt, dass Menschen, die gewalttätig sind, eine Störung haben. Ich glaube, dass es eine vereinfachende und gefährliche Perspektive ist, zu meinen, dass Gewalttätigkeit eine Krankheit ist. […] Mittlerweile bin ich davon überzeugt, dass es um Sprache und Kommunikation geht. Die Antwort auf die Frage nach der Ursache von Gewalt liegt in der Art und Weise, wie wir es gelernt haben zu denken, zu kommunizieren und mit Macht umzugehen" (Rosenberg 2012, 11).

Rosenberg versteht destruktives Verhalten nicht als pathologische oder Persönlichkeits-Störung, sondern als logische Folge einer zwischenmenschlich oder intrapsychisch bestehenden Störung der empathischen Verbindung. Er meint: „viele der Menschen, die wir gemein oder böse nennen, […] finden keinen anderen Weg, mit ihren Bedürfnissen umzugehen. […] Sie haben ihr Potenzial als menschliche Wesen noch nicht voll entfaltet und wissen nicht, wie sie ihre Bedürfnisse erfolgreich und sinnvoll erfüllen können. Sie können es nur auf Kosten der Bedürfnisse anderer tun, und das ist letztendlich für alle Beteiligten unbefriedigend. Aber es gibt immer gute Gründe dafür, weshalb Menschen destruktive Dinge tun" (ebd., 64).

Rosenberg betont: „Jeder ist verantwortlich für das, was er tut, um seine Bedürfnisse zu erfüllen" (ebd., 75). Gleichzeitig teilt er die Überzeugung des Modells „Täter-Opfer-Ausgleich"[60]: Hier wird nicht von zwei, sondern von drei Parteien ausgegangen: Dem Opfer, dem Verbrecher und der Gemeinschaft. „Die Gemeinschaft ist verantwortlich dafür, nicht die Vorsorge getroffen zu haben, um das, was passiert ist, zu verhindern" (ebd., 75f). Dies bedeute jedoch nicht, dass die Gemeinschaft bzw. die Gesellschaft schuld sei, sondern will lediglich zu bedenken geben: „Wenn wir den Verbrechern Alternativen hätten zeigen können, ihre Bedürfnisse zu erfüllen, dann wäre es vielleicht nicht so weit gekommen" (ebd.). Deshalb sei der Ansatz in der Gewaltfreien Kommunikation, „den Menschen nicht einzureden, dass sie böse sind und bestraft gehören, sondern herauszufinden, um welcher Bedürfnisse willen sie etwas tun und dann gemeinsam andere Wege zur Erfüllung dieser Bedürfnisse zu finden" (ebd., 73).

Die GfK plädiert also dafür, jeder einzelne solle sein Bewusstsein hinsichtlich seiner Wahrnehmung, seiner Interpretation und seiner (Re-)Aktion verändern. Eine solche Veränderung werde folglich die zwischenmenschlichen Beziehungen prägen, die Akteure wechselseitig beeinflussen und dadurch eine entsprechende Transformation der Strukturen, also der Lern- und Erfahrungswelt dieser Akteure, bewirken. Dieser Logik folgend entstünde ein Kreislauf, der mit der Zeit das natürliche, friedfertige Wesen der Menschen hervorzubringen erlauben würde und grundlegend die Erschließung der individuellen Ressourcen begünstigte.

Bei der Veränderung der Denk- und Kommunikationsmuster komme es entscheidend darauf an, dass stereotypes Denken und statische Sprache[61] abgebaut werde oder zumindest Reflexion erführe (vgl. Rosenberg 2012, 109f). Solche destruktiven Denk- und Sprechweisen schwächten nachweislich die Empathiefähigkeit und begünstigten dissoziales Verhalten sowie Gewalttätigkeit. Eine von Empathie getragene innere Haltung hingegen könne zu positiven zwischenmenschlichen Beziehungen beitragen (vgl. ebd., 10). Rosenberg sieht in den westlich geprägten Kulturkreisen einen allgemeinen Mangel an Verständnis und Mitgefühl füreinander, aber auch der Menschen sich selbst gegenüber (vgl. Rosenberg 2005, 23). Das folgende Statement Rosenbergs verdeutlicht, welche auf Gewalt bezogenen Folgen mangelnde Empathiefähigkeit seines Erachtens grundsätzlich nach sich ziehen kann, wenngleich die Gewalthandlung, auf die sich hier bezogen wird, eine ausgesprochen extreme ist. „In den allermeisten Fällen sind [...] Vergewaltiger selber irgendwann Opfer von Gewalt oder sexuellem Missbrauch geworden. Und sie suchen Empathie für das Drama ihres Lebens, für ihre Wut und für das, was hinter der Wut liegt, nämlich meistens: Angst, Hilflosigkeit und Ohnmacht, [...] Das ist eine sehr destruktive und paradoxe Strategie, aber es geht letztendlich darum, Empathie zu bekommen. Diese Menschen möchten einen anderen leiden sehen, weil sie dann denken, der andere kann ihren Schmerz nachempfinden" (Rosenberg 2012, 78).

[60] Das Grundprinzip des Täter-Opfer-Ausgleichs ist Versöhnung. Es geht darum, Harmonie und Sicherheit i m Zusammenleben der Menschen wiederherzustellen. Studien zeigen, dass Täter, die durch ein Programm des Täter-Opfer-Ausgleichs gegangen sind, sehr viel seltener rückfällig werden (Rosenberg 2012, 75f).

[61] Genaueres dazu findet sich i n Kapitel III.3.2 Wolfssprache.

Weitere grundlegende Annahmen der GfK

Die GfK geht davon aus, dass es sinnvoll ist das Potenzial zwischenmenschlicher Beziehungen zu nutzen und Kommunikationsformen zu gebrauchen, welche die Sensitivität für die Befindlichkeit des Gegenübers erhöhen und einen Austausch über Gefühls- und Bedürfniszustände ermöglichen (vgl. Gens 2009, 14ff). Gleiches gilt nicht nur für die Aufmerksamkeit in der Kommunikation mit anderen sondern ebenso hinsichtlich der Gewahrwerdung über eigene Wahrnehmungs- und Denkmuster (vgl. ebd.). Ziel ist es, auch in intrapsychischen Konfliktmomenten selbstreflexiv in Verbindung zur eigenen Befindlichkeit zu sein und angemessen darauf reagieren zu können (vgl. Gaschler; Gaschler 2011, 44). Es geht also immer auch um die Beziehung zu sich selbst. Dazu heißt es bei Gaschler: „Die Ich-Bezogenheit und die Eigenliebe ist nach unserem Verständnis der Gewaltfreien Kommunikation eine Grundvoraussetzung für den Altruismus, die Bezogenheit auf das Gemeinwohl und die Nächstenliebe. Erst wenn ich meine Bedürfnisse wahrnehme und beachte, habe ich auf Dauer Kraft, um mich um die Bedürfnisse anderer zu kümmern“ (ebd.). Dies befähige Menschen dazu, einen weitestgehend unabhängigen und eigenverantwortlichen Umgang mit den eigenen Bedürfnissen und Wünschen entwickeln und leben zu können und gleichsam zum Wohlergehen anderer beizutragen (vgl. ebd., 45). „Wenn wir eine Sprache lernen, in der wir mitteilen können, wie es uns in jedem einzelnen Moment geht, welche Gefühle und Bedürfnisse in uns lebendig sind, dann ist es nicht schwer, mit anderen Menschen in einem empathischen Kontakt zu sein“ (Rosenberg 2012, 14). In der Gewaltfreien Kommunikation gehe es darum, eine solche einfühlsame Verbindung zu sich selbst und anderen aufzunehmen. Es geht um Mitgefühl, „dieses wertvolle und zutiefst menschliche Potenzial“ (ebd., 10). Auf solche einfühlende Weise in Verbindung mit sich selbst und mit anderen Menschen zu sein, das ist im Verständnis der GfK ein Weg, mit Macht in produktiver Weise umzugehen.

„Wer anfängt, sich auf die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation einzulassen, erfährt, […] wie Konflikte ihre Bedrohlichkeit verlieren, wie in scheinbar unlösbaren Situationen plötzlich Veränderung möglich wird“ (ebd., 7).

Wie ein Weg aussehen kann, sich das dieser Haltung entsprechende Denken und Kommunizieren anzueignen und welcher Modifikationen es auf den verschiedenen Ebenen des Wahrnehmens, Denkens, Sprechens bedarf, um Handeln gewaltfrei zu gestalten, soll in Kapitel 3.2 ausführlich dargestellt werden. Dort wird die „Vier-Schritt-Methode“ zur Anwendung der GfK ausführlich dargelegt.

2. Der Personenzentrierte Ansatz - Theoretisches Fundament derGfK?

Carl Rogers (1902-1987) hat als Mitbegründer der Humanistischen Psychologie eine Persönlichkeitstheorie erarbeitet, die sich an folgender Grundhypothese ausrichtet: „Der oder die Einzelne besitzt in sich selbst unermessliche Hilfsmittel für das Verständnis seiner oder ihrer selbst, für die Änderung des Selbstkonzepts, der Einstellungen und des selbst bestimmten Verhaltens - und: Diese Mittel können erschlossen werden, wenn nur ein definierbares Klima förderlicher […] Haltungen zur Verfügung gestellt werden kann“ (Rogers 1991a, 239).

Es ging ihm darum herauszufinden, wie sich Menschen persönlich bedeutsam weiterentwickeln können und welches die für das seelische Wachstum günstigen bzw. förderlichen Bedingungen sind (vgl. Rogers; R. Rosenberg 2005, II). Bei der Entwicklung seiner Persönlichkeitstheorie und der darauf aufbauenden Therapiemethode war für C. Rogers von großer Bedeutung, dass die Erarbeitung seiner Erkenntnisse empirischen Standards entsprach. Er sah darin die Möglichkeit, die wissenschaftliche Anerkennung seines Konzeptes zu sichern (vgl. GwG 2010, 10; vgl. Keil 2005, 1). Dies scheint gelungen: Wenngleich sein Ansatz - wie jeder andere psychologische Ansatz - nicht unangefochten blieb, hat er sich doch in diversen therapeutischen und pädagogischen Arbeitsgebieten etablieren können (vgl. GwG 2010, 15).[62]

Rogers theoretisches Konzept soll in dieser Arbeit herangezogen werden, um wesentliche grundlegende Annahmen der GfK zu verifizieren. In der Darstellung der GfK wird wenig mit wissenschaftlichen Belegen gearbeitet.[63] Grundlegende Annahmen und Postulate mögen subjektiv nachvollziehbar sein, es mangelt meines Erachtens jedoch an empirischer Überprüfung und objektiver Evidenz.

Das Menschenbild des personenzentrierten Ansatzes entspricht in seinem humanistisch-phänomenologischen Wesen dem der GfK[64], was die beiden Konzepte miteinander in Bezug zu setzen ermöglicht. Da Rosenberg selbst sich in mehreren Werken auf den Einfluss von Rogers Forschungen und Wirken auf die Entwicklung der GfK beruft[65], ohne diesen jedoch zu präzisieren, scheint es mir sinnvoll, den Einfluss explizit herauszuarbeiten. Mein Anliegen ist es, in diesem Kapitel die Erkenntnisse Rogers mit denen Rosenbergs zu verbinden, um so - zumindest theoretisch - eine mögliche wissenschaftliche Begründbarkeit für die Aussagen der GfK aufzuzeigen.

2.1 Persönlichkeitstheorie und Therapiemethode nach Carl R. Rogers

Mit seiner Persönlichkeitstheorie legt Carl Rogers einen Erklärungsansatz vor, der den Erhalt und die Entwicklung psychischer Gesundheit beim Menschen aufzuzeigen versucht. Hierbei steht immer der Mensch als Ganzes im Mittelpunkt. Laut Rogers besitzt der Mensch eine angeborene Tendenz zu Selbstverwirklichung und Autonomie, von der angenommen wird, dass sie sein Denken, Handeln und seine Entwicklung bestimmt. Rogers spricht diesbezüglich von zwei Tendenzen: der Aktualisierungstendenz und der Selbstaktualisierungstendenz.

Aktualisierungstendenz

Er beschreibt die Aktualisierungstendenz als „die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, dass sie der Erhaltung oder Förderung des Organismus dienen“ (Rogers 1991a, 21). Es werden also alle Erfahrungen dahingehend bewertet, ob sie für den Organismus als Ganzen erhaltend oder fördernd sind oder ob sie der Erhaltung

[62] „Heute wird der personenzentrierte Ansatz nicht nur in der Psychotherapie und der psychosozialen Beratung erfolgreich angewendet, sondern u. a. auch in Schulen, i n der Pädagogik, i n der Erwachsenenbildung, in der Personal- und Organisationsentwicklung, i m Coaching, i m Management und in der Supervision“ (GwG 2010, 15). – Die Gesprächspsychotherapie ist ein bundesweit weitverbreitetes Verfahren und er hielt die wissenschaftliche Anerkennung des PsychThG (vgl. Seelmann-Eggebert 2007).

[63] Diese Behauptung geht auf meine eigene Recherche zurück. Die Quellen sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

[64] Siehe hierzu Kapitel III.1.2 Das Menschenbild in der GfK.

[65] Siehe dazu Kapitel III.1.1 Kurzbiographie des Begründers.

oder Förderung entgegenstehen. Folgendes Beispiel soll zur Veranschaulichung des organismischen Bewertungsprozesses im Sinne des Personenzentrierten Ansatzes dienen: „Wenn das Baby hungrig ist, schreit es (= Hungergefühl als ungute organismische Erfahrung), wenn es gefüttert wurde, ist es zufrieden (Sättigung als positive organismische Erfahrung)“ (Weinberger 2007, 26).
Es wird davon ausgegangen, dass Menschen ursprünglich mit ihren aktuellen Gefühlen und Bedürfnissen verbunden sind und diese intuitiv kenntlich machen. Hier kann eine Parallele zur GfK ausgemacht werden, da Rosenberg dieselbe Aussage trifft. Er ist bemüht, Menschen mittels des GfK- Modells wieder genau dafür zu sensibilisieren. Seines Erachtens lautet eine der elementarsten Fragen im Leben: „Dient das, was du da tust, dem Leben?“ (Rosenberg 2012, 36)
Rogers nimmt an, dass die Aktualisierungstendenz mit der Entwicklung des Selbst[66] eine Untergliederung erfährt.

Selbstaktualisierungstendenz

Als Teil der am Gesamtorganismus ausgerichteten Aktualisierungstendenz benennt Rogers die (durch die Entwicklung des Selbst entstehende), sich am Selbstkonzept ausrichtende Selbstaktualisierungstendenz. Erfahrungen werden von diesem Zeitpunkt an danach bewertet, „ob sie für den Organismus als Ganzen förderlich sind und ob sie für das Selbstkonzept förderlich sind“ (Weinberger 2004, 24f). Im Idealfall stimmen Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz überein (vgl. Weinberger 2007, 29), so dass es zu „persönlicher Reife, Autonomie, Wachstum und Bereicherung […] im Sinne von Selbstverwirklichung“ (Seelmann-Eggebert 2007) kommt. Dies geschehe „immer sozialisiert, das heißt, es findet ein Zusammenwirken mit anderen und sich selbst statt“, das konstruktiv, nicht aber unbedingt in Übereinstimmung mit der Gesellschaft sein müsse (vgl. Seelmann-Eggebert 2007). Das bedeutet „der Mensch kann das, was gut für seinen Organismus ist, auch in sein Selbstkonzept integrieren“ (Rogers 1991, 51). Das Selbstkonzept beginnt sich in der Kindheit auf Grundlage zwischenmenschlicher Beziehungen zu entwickeln (vgl. Weinberger 2011, 25). Bedingungslose Wertschätzung ist innerhalb dieser Beziehungserfahrungen von elementarer Bedeutung, „da die Entstehung des Selbst mit dem zentralen Bedürfnis nach unbedingter Wertschätzung verbunden ist. Dieses Bedürfnis führt dazu, dass sich das heranwachsende Individuum mehr nach dem richtet, was von seinen Bezugspersonen als ‚richtig’ und ‚gut’ bewertet wird, als nach seinem organismischen Bewertungsprozess“ (Weinberger 2004, 25).
Die GfK sieht insbesondere in Bezug auf Erziehung diese Gefahr durch Belohnung und Strafe gegeben: Das problematische an Belohnung sei, dass sie mit Liebe und Zuwendung verwechselt würde und somit abhängig mache (vgl. Rosenberg 2012, 102). Rosenberg erklärt: „Dann tun wir alles, um Belohnungen, Lob und Komplimente zu bekommen, und das ist in meinen Augen gefährlicher als Bestrafung. […] Es zerstört die Schönheit von Liebe, indem es sie an Bedingungen knüpft“ (ebd., 102f).
Sind Beziehungen davon geprägt, dass Wertschätzung an Bedingungen geknüpft ist, die von den Bewertungen der Bezugsperson abhängen, so ist laut Rogers davon auszugehen, dass die eige-

[66] Das Selbst wird als psychische Struktur bezeichnet, die sich im Laufe der Kindheit unter dem Einfluss sozialer Kontakte herauszubilden beginnt (vgl. Weinberger 2004, 24) Hier: Synonym für Selbstkonzept.

nen Gefühle und Bedürfnisse mit der Zeit immer weniger wahrgenommen werden und es stattdessen zu einer Identifikation mit den Wünschen und Bedürfnissen der Bezugsperson(en) kommt (vgl. Weinberger, 2007, 28). Dies zöge die Internalisierung fremder Bewertungsstrukturen nach sich. Rogers beschreibt diesen Prozess als „die grundlegende Entfremdung im Menschen" (Rogers 1991a, 52). Er sei nicht er selbst und seinen natürlichen organismischen Bewertungen der Erfahrungen untreu (vgl. Weinberger 2004, 26). „Nur um sich die positive Beachtung der anderen zu erhalten, verfälscht er einige wertvolle Erfahrungen und nimmt sie lediglich auf der Ebene der Bewertungen anderer wahr" (Rogers 1991, 52).

Über den Wunsch des Angenommenseins verliert er also mit den Worten der GfK gesprochen die „Verbindung zu seinem einfühlsamen Wesen" (Rosenberg 2005, 22). In einem Interview geht Rosenberg auf die Konsequenzen des oben beschriebenen ein: „Wir haben bereits als Kind gelernt, unser eigenes Verhalten streng nach moralischen Grundsätzen zu beurteilen. Richtig, falsch, gut, böse. Anstatt uns selbst gegenüber einfühlend zu sein, haben wir gelernt, uns Vorwürfe zu machen" (Rosenberg 2012, 35).

Weitergehend heißt es: „Je jünger ein Mensch ist, desto besser ist er mit seinen Bedürfnissen verbunden. Irgendwann haben wir alle mal eine perfekte Gefühls- und Bedürfnissprache beherrscht [...] Aber es geht schon sehr früh los, nämlich sobald ein Kind das erste Mal hört: ‚Das ist gut, das schlecht.' Von da an geht es nicht mehr darum herauszufinden, was seine Bedürfnisse sind, sondern wie es beurteilt wird. Der Verstand des Menschen wird so geformt, dass er die ganze Zeit darüber nachdenkt, was andere Menschen über ihn denken, wie sie sein Verhalten beurteilen" (Rosenberg 2012, 102). Den Menschen sei nicht beigebracht worden, auszudrücken, wie es ihnen geht, sondern sich zu fragen: „Was werden sie von mir denken? Werden sie denken, dass ich dumm bin? Werden sie denken, dass ich kompetent bin?" (Rosenberg 2004, 4f) Von solchen Gedanken geleitet, fiele es ihnen schwer darauf zu antworten, wie es ihnen geht, bzw. was in ihnen lebendig ist. Obwohl dies eine so geläufige Frage sei, wüssten die Menschen nicht mehr, wie sie darauf antworten sollen, „weil sie nicht in einer Kultur erzogen worden sind, der es etwas bedeutet, wie es einem geht" (ebd., 5).[67] In Rogers Persönlichkeitstheorie führt diese Internalisierung fremder Bewertungsmuster dann zu Inkongruenz[68] wenn es dadurch zu einer „Diskrepanz zwischen der Aktualisierungstendenz (Erleben wird mit dem gesamten Organismus gespürt und bewertet) und der Selbstaktualisierungstendenz (Erleben wird mit den Augen der bedeutsamen Bezugsperson bewertet)" (Weinberger 2007, 29) kommt. Die aus dieser Diskrepanz resultierenden Spannungen versucht die Person laut Weinberger (vgl. ebd., 30) zu lösen, indem sie Erfahrungen verzerrt wahrnimmt oder verleugnet. Es komme in der Folge häufig zu Stagnation im gesunden Entwicklungsprozess, da viele Erfahrungen vermieden oder verfälscht wahrgenommen würden. Weinberger benennt folgende Auswirkungen auf Personen, welche in „größerem Ausmaß unter Inkongruenz leiden" (ebd. 30):

[67] Siehe hierzu auch Kapitel III.2.3 Die Macht der Empathie.

[68] Inkongruenz bedeutet, dass das Selbstkonzept eines Menschen „unvereinbar ist mi t seinen aktuellen Erfahrungen [...] ist. Erfahrung schließt alles ein, was in einem gegebenen Moment in einem Menschen vor sich geht. Können nicht alle Erfahrungen in das Bild, das die Person von sich selbst hat, integriert werden, entsteht ein Zustand der Inkongruenz, der als Spannung erfahren wird." (GwG 2010, 17).

- „Eine Ablehnung und Abwehr entwicklungsfördernder und selbsterweiternder Erfahrungen, weil diese als Bedrohung des Status quo des Selbstsystems angesehen werden und deshalb eine existenzielle Angst erzeugen,
- eine negative, misserfolgsorientierte Selbstbewertung die zu fehlerhaften Einschätzungen [...] von positiven Erfahrungen und zum Abspalten (bzw. Verleugnen) wichtiger Selbstkompetenzen bzw. -ressourcen führen kann,
- eine misstrauische und feindselige Einstellung gegenüber anderen, die zu einem generellen Rückzugsverhalten und zur Ablehnung von Menschen führen kann,
- eine unrealistische Wahrnehmung von Problemen aller Art (insbesondere im sozialen Bereich), die zu einer fehlerhaften und eingeschränkten Informationsverarbeitung und damit zu einer gestörten Problemlösungs- und Handlungskompetenz führen kann“ (Weinberger 2007, 30).[69]

Den Erkenntnissen des Personenzentrierten Ansatzes zufolge, kann Inkongruenz dann langfristig aufgelöst werden, „wenn die Person ihr Selbstkonzept erweitert, indem sie ihre zuerst einmal unverträglichen Erfahrungen zunehmend zulassen kann. Dieser Prozess wird Selbstexploration genannt“ (GwG 2010, 17). Um mittels solch einer Selbstexploration eine „Übereinstimmung zwischen dem Selbstkonzept und den organismischen Erfahrungen“ (Weinberger 2011, 27) wieder herzustellen oder sie von Anfang an zu begünstigen, ist es nach Rogers´ Theorie vonnöten, dass „das Individuum eine Beziehung findet, in der es weitgehend akzeptiert wird, so dass es keine Angst- und Verteidigungshaltung aufbauen muss. Eine Beziehung, in der es sich langsam entdecken kann, so wie es ist. In der auch negative Gefühle, die vorher mit dem Selbstkonzept nicht vereinbar waren, zugelassen werden können“ (Weinberger 2004, 27).
In der GfK wird dafür geworben, Verhalten, welches vom Selbstkonzept abweicht, positiv zu betrachten und es als Wachstumschance zu begreifen, statt Selbstverurteilungen vorzunehmen. Mit Rosenbergs Worten gesprochen: „Wir könnten eine Menge von unseren Beschränkungen lernen, wenn wir es genießen könnten, uns mal daneben zu benehmen und nicht gleich unseren

[69] Exkurs: All dies sind Komponenten, die in den verschiedenen, i m zweiten Kapitel dargestellten Theorien zur Gewaltentstehung als Faktoren aufgeführt werden, die das Handeln von Personen gewaltbegünstigend beeinflussen können. Hervorzuheben sind insbesondere der Zusammenhang zwischen dem zweiten obig aufgelisteten Punkt und den Etikettierungs- und Definitionstheorien, dem vierten Punkt und den Emotionstheorien sowie auch der An- nahmen über Destruktive Attributionsprozesse, dem fünften Punkt und der Theorie des Urteilskompetenzdefizits. Darüber hinaus fallen insgesamt Parallelen zu den Spannungs- und Konflikttheorien auf. In der GfK wird das oben aufgelistete Denken und Handeln an sich bereits als Gewalttätigkeit angesehen. - Und zwar in Form von Gewalttätigkeit sich selbst gegenüber: Immer wenn die eigenen organismischen Erlebensweisen und das ursprüngliche Bedürfnis unterdrückt und übergangen werden, findet nach Auffassung der GfK Gewalt statt. Diese For m von Gewalt muss nicht dauerhaft eine For m der Gewalt gegen sich bleiben, sondern kann im weiteren Verlauf auch zu Gewalt gegenüber anderen führen. Rogers Theorie bietet mit dem Konzept der Inkongruenz meines Erachtens ein plausibles Fundament für diverse Gewalterklärungsansätze: Aus dem Konzept er gibt sich die konkrete Schlussfolgerung, dass es - insbesondere auf Beziehungsebene - bestimmbarer Einflussfaktoren bedarf, um Konfliktfähigkeit (sowohl auf intrapsychischer, als auch auf interpersonaler Ebene) zu erwerben. Diese sollten darauf ausgelegt sein, emotionale Entwicklung dahingehend begünstigend zu beeinflussen, dass sich ein Selbstkonzept entwickeln (bzw. modifizieren) kann, welches flexibel ist, sodass es nicht zu Inkongruenz kommt (bzw. diese ggf. überwunden werden kann). Es scheint mir unter Berücksichtigung der Erkenntnisse des Personenzentrierten Ansatzes so, als sei dies die grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung der am Ende des Kapitels 2.3 aufgeführten Kompetenzen (zu individueller Konfliktfähigkeit und Gewaltprävention).

Selbstrespekt verlieren würden. Selbstempathie ist da sehr wichtig und hilfreich“ (Rosenberg 2012, 36).[70]

Rogers betont, dass das Wahrnehmen der eigenen Gefühle deshalb so wichtig sei, weil es (in Zusammenwirken mit Kognition) das Fällen reifer Entscheidungen in komplexen Situationen ermögliche (vgl. Rogers; R. Rosenberg 2005, V). Dazu heißt es weiter: „Diese Gefühle können sich zu verläßlichen Leitgefühlen entwickeln, zu einem impliziten Wissen, und geben dem Menschen die Orientierung, um in biologischen, sozialen und existentiellen Situationen weiterführende Entscheidungen für eine gelingende Lebensgestaltung zu treffen“ (ebd., V).

Für Rogers ist klar: „In der Begegnung mit anderen begegnet das Individuum zugleich sich selbst“ (ebd., 71) und kann sich dadurch seiner selbst bewusst werden. Eine Veränderung hin zur Gewahrwerdung und Akzeptanz des aktuellen emotionalen Erlebens kann also zunächst über Beziehung gelingen. Über das besondere Beziehungsangebot (des Therapeuten an den Klienten) im Personenzentrierten Ansatz schreiben Biermann- Ratjen/Eckert/Schwartz in Weinberger (2007, 34): „Der Gesprächspsychotherapeut versucht, eine Beziehung zum Klienten herzustellen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass er auf der Grundlage eigener Kongruenz den Klienten empathisch verstehen und fühlen kann, dass er ihn in seinem gesamten Erleben unterschiedslos wertschätzt“ (Hervorhebungen Fröhlich). Ziel sei es, dass der „Klient die Beziehung, die der Therapeut ihm anbietet, zu sich selbst aufnehmen kann. Der Klient kann dann den Zustand von Inkongruenz verlassen: Er hat Zugang zu seinem Erleben und dem, was dieses für ihn bedeutet (Selbstempathie). Er lässt sich selbst zu und achtet sich als eine Person von Wert (Selbst-Wertschätzung). Und sein Selbstbild ist mit seinen Erfahrungen in Übereinstimmung zu bringen (Kongruenz)“ (Biermann-Ratjen; Eckert et al. zitiert in Weinberger 2007, 34).

Auch Rosenberg ist „davon überzeugt, dass Heilungsprozesse in dem empathischen Kontakt zwischen zwei Menschen stattfinden“ (Rosenberg 2012, 55), indem auf diesem Wege die Klärung eigener Gefühle und Bedürfnisse initiiert wird. Dem kann deshalb eine so große Bedeutung beigemessen werden, da die psychotherapeutische Praxis und die ersten pädagogischen Versuche auf der Grundlage des Personenzentrierten Ansatzes laut Rogers eindeutig belegen, „daß das Individuum, sobald es sich dazu entscheiden kann, seine tatsächlichen Gefühle voll auszudrücken und sich damit weniger heftig von solchen Gefühlen bedrängt fühlt, die Entdeckung macht, daß es auf der Grundlage dieser seiner Gefühle leben, seine Abwehrstrategien aufgeben und eine wirkliche Kommunikation mit anderen Personen herstellen kann“ (Rogers, 1973, Kap. XIII zitiert in Rogers; R. Rosenberg 2005, 12).

2.2. Veränderung durch Beziehungsqualität

Die Qualität der Beziehung gilt sowohl in der Ansicht des Personenzentrierten Ansatzes, als auch aus Sicht der GfK als ausschlaggebend für den Erfolg von Veränderungsprozessen. Sie lässt sich nach der Therapiemethode Rogers´ anhand folgender drei interdependenter Variablen[71] ausmachen: Unbedingte Wertschätzung/Akzeptanz, Echtheit/Kongruenz und Einfühlendes Verstehen.

[70] Siehe Kapitel III.3.2 Die Macht der Empathie bzw. Kapitel III.3.3 Giraffensprache.

[71] Diese werden im Sinne des personenzentrierten Beziehungsangebotes auch als Therapeutenvariablen bezeichnet.

Unbedingte Wertschätzung/Akzeptanz

Unbedingte Wertschätzung bedeutet, „eine Person zu schätzen, ungeachtet der verschiedenen Bewertungen, die man selbst ihren verschiedenen Verhaltensweisen gegenüber hat" (Rogers 1986, 35). Entscheidend ist, dass die persönliche Bewertung der Verhaltensweise nichts an dem Wert dieser Person ändert. Die therapeutische Haltung ist also unabhängig davon, was der Klient äußert, oder wie sich der Klient gerade gibt. Dadurch, dass der Klient ohne Bedingungen akzeptiert wird, „kann er lernen, sich mit allen seinen Gefühlen, Gedanken, Bewertungen kennen zu lernen" (Weinberger 2007, 32) und diese frei auszudrücken. Zur Veranschaulichung dieser therapeutischen Haltung bedient sich Rogers der Metapher des Sonnenuntergangs:

> *„Eine der beglückendsten Erfahrungen, die ich kenne, ist es, ein Individuum in derselben Art und Weise zu würdigen, in der ich einen Sonnenuntergang würdige. Beim Betrachten eines Sonnenuntergangs fiele es mir nie ein zu sagen: ‚Etwas weniger Orange in der rechten Ecke würde nicht schaden, ein bisschen mehr Purpurrot entlang der Grundlinie wäre angebracht und etwas mehr Rosa in der Farbe der Wolken wäre von Vorteil …' Ich maße mir nicht an, einen Sonnenuntergang zu steuern. Ich betrachte ihn mit Ehrfurcht, während er sich entfaltet" (Rogers zitiert in Thompson Rudolf 1996, 117 zitiert in Weinberger 2007, 33).*

Dass diese Variable der „Unbedingten Wertschätzung" auch im Verständnis der GfK eine entscheidende Rolle für die Beziehungsgestaltung spielt und in welcher Weise sie dort zum Einsatz kommt, wird im Verlauf der Arbeit an anderen Stellen deutlich werden.

Echtheit/Kongruenz

Mit der Komponente Echtheit ist im personenzentrierten Ansatz gemeint, dass der Therapeut in der Beziehung zu seinem Klienten „er selbst sein [soll], ohne sich hinter einer Fassade oder Maske zu verstecken" (Rogers; R. Rosenberg 2005, 143f). Der Therapeut bringt seine Gefühle und Erfahrungen in die Beziehung zum Klienten ein und stellt Transparenz her, „indem er Auskunft gibt über Motive [und] Beweggründe von bestimmten Interventionen" (Seelmann-Eggebert 2007). Unter Kongruenz wird in Rogers Therapiemethode verstanden, dass das Innere des Therapeuten mit dem gezeigten Verhalten (Mimik, Gestik, Worte) deckungsgleich ist. Entsprechend der obigen Ausführungen impliziert dies die Übereinstimmung von Aktualisierungstendenz und Selbstaktualisierungstendenz: Der Therapeut ist sich dessen, was er erlebt oder empfindet, also seiner Gefühle, bewusst und zudem fähig, dies in der therapeutischen Beziehung auszudrücken bzw. mitzuteilen (vgl. Seelmann-Eggebert 2007). Ähnlich, beschreibt Gaschler in einfachen Worten das Vorgehen und Anliegen der GfK im Sinne der Selbstmitteilung[72]: „Wir machen uns auf die Suche nach dem, was uns wichtig ist (Selbstempathie) und wir sagen dem anderen, was los ist [...] (Aufrichtigkeit)" (Gaschler; Gaschler 2011, 48). Allerdings heißt es aus Sicht des Personenzentrierten Ansatzes weitergehend, diese Mitteilung solle nur, bzw. erst dann geschehen, „wenn dies angezeigt ist". Diesbezüglich soll auf eine weitere Parallele zur GfK hingewiesen werden: Es handelt sich um den Leitsatz „connection before correction", frei übersetzt: „Empathie ist vorrangig vor Selbstmitteilung"[73]. Das Mitteilen des eigenen inneren Zustands soll aus Sicht beider Ansätze stets situationsangemessen und zweckgebunden erfolgen. In ihren Ausführungen über Kongru-

[72] Näheres zur Selbstmitteilung ist i n Kapitel III.3.3 Giraffensprache zu finden.

[73] Dieses Prinzip wird in Kapitel III.2.3 Die Macht der Empathie ausführlich Berücksichtigung finden.

enz und Echtheit schreibt Weinberger zusammenfassend, es handle sich von Seiten des Therapeuten um das „Bemühen um Offenheit für ein Erleben dessen, was die Klientin in einem auslöst“ (Weinberger 2007, 33). Dieses Merkmal ist - ebenso wie die unbedingte Wertschätzung - laut Weinberger nichts Statisches, sondern immer ein Prozess, auf den sich die Therapeutin „in jedem Moment der Begegnung mit der Klientin einlässt“ (ebd.). Kongruenz sei von großer Relevanz für den Veränderungsprozess. Einerseits, da ein Therapeut, welcher Erfahrungen abwehrt - dementsprechend also nicht kongruent ist -, keine unbedingte Wertschätzung und auch keine Empathie der Klientin gegenüber realisieren könne. Und andererseits deshalb, weil die Klientin die unbedingte Wertschätzung des Therapeuten nur dann spüren und annehmen könne, wenn sie ihn „als kongruent […] erlebt“ (ebd.).

Empathie

Es wird deutlich, dass die einzelnen Variablen sich wechselseitig bedingen. Dabei spielt gerade Empathie, welche als „die Voraussetzung dafür [gesehen wird], dass der andere bedingungslos akzeptiert werden kann“ (ebd., 32; Hervorhebung Fröhlich) eine besonders wichtige Rolle. Dies soll an folgendem Beispiel anschaulich werden: „Wenn es gelingt, sich in eine Mutter einzufühlen, in den Moment, in welchem sie aus totaler Hilflosigkeit heraus ihrem Kind Gewalt antat, dann kann man sie als Person annehmen, dann muss man sie als Person nicht abwerten, auch wenn das Verhalten per se nicht akzeptiert werden kann“ (ebd., 32; Hervorhebungen Fröhlich).

Über die diesbezügliche Positionierung der GfK schreibt Gaschler, dass Verstehen keinesfalls automatisch mit Einverstandensein gleichzusetzen ist:

„Wir zeigen dem anderen, dass wir für ihn offen und präsent sind und ihn verstehen – auch wenn wir nicht unbedingt einverstanden sind mit der Art, wie er seine Bedürfnisse erfüllen möchte“ (Gaschler; Gaschler 2011, 52).

Wie oben bereits beschrieben, wird solches Erleben, bedingungslos angenommen und wertgeschätzt zu sein, als ein Grundbedürfnis des Menschen und somit als Motiv seines Handelns betrachtet.[74] Um dieses Bedürfnis gestillt zu finden, bedarf es nun sowohl aus Sicht des Personenzentrierten Ansatzes, als auch aus Sicht der GfK, des einfühlenden Verstehens von Seiten der Person, von der das Beziehungsangebot ausgeht. Diese soll sein Gegenüber dazu anregen, schließlich eine empathische Haltung sich selbst gegenüber zu entwickeln und somit seine Unabhängigkeit wieder zu erlangen. Rogers beschreibt das Ziel so: „Weg von den Fassaden, weg vom ‚Eigentlich-sollte-ich‘, weg vom Erfüllen kultureller Erwartungen, weg davon, anderen zu gefallen, hin zu einer Entwicklung zur Selbstbestimmung, zum Prozess-Sein, zur Komplexität, zur Erfahrungsoffenheit, zum Akzeptieren der anderen und zum Selbstvertrauen.“ (Rogers 1973, 167–176 zitiert in GwG 2010, 18)“

[74] Bedingungslose Wertschätzung ist innerhalb dieser Beziehungserfahrungen von besonderer Bedeutung, „da die Entstehung des Selbst mit dem zentralen Bedürfnis nach unbedingter Wertschätzung verbunden ist“ (Weinberger 2011, 25).

2.3. Die Macht der Empathie

Um aufzuzeigen welche Wirkung die GfK der Empathie beimisst, eröffnet Rosenberg in seinem Standardwerk „Gewaltfreie Kommunikation - Eine Sprache des Lebens“ das Kapitel über Empathie mit dem folgenden Zitat seines ehemaligen Lehrmeister Carl Rogers: „Wenn…jemand dir wirklich zuhört, ohne dich zu verurteilen, ohne, dass er den Versuch macht die Verantwortung für dich zu übernehmen oder dich nach seinen Mustern zu formen - dann fühlt sich das verdammt gut an. Jedes Mal wenn mir zugehört wird und ich verstanden werde, kann ich meine Welt mit neuen Augen sehen und weiterkommen. Es ist erstaunlich, wie scheinbar unlösbare Dinge doch zu bewältigen sind, wenn jemand zuhört. Wie sich scheinbar unentwirrbare Verstrickungen in relativ klare, fließende Bewegungen verwandeln sobald man gehört wird“ (Rosenberg 2005, 131).
Da der Empathie, wie gezeigt, innerhalb beider Ansätze eine Schlüsselrolle zukommt (vgl. Bitschnau 2008, 76; vgl. Rogers; R. Rosenberg 2005), soll ihr mit diesem Kapitel besondere Beachtung zukommen.
Im Folgenden werden Definition, Umsetzung und Zielsetzung vertieft dargelegt. Hierbei stehen weiterhin die Gemeinsamkeiten zwischen Rogers´ und Rosenbergs Positionen im Vordergrund. An einigen Stellen wird das Verständnis von Empathie aus Sicht der GfK noch über die zum Personenzentrierten Ansatz in Verbindung stehenden Aspekte hinaus ausgeführt werden.
Über sein Verständnis von Empathie schrieb Rogers 1959:„Der Zustand der Empathie […] bedeutet, das innere Bezugssystem eines anderen genau und mit den entsprechenden emotionalen Komponenten und Bedeutungen so wahrnehmen, als ob man die Person selbst wäre, ohne jedoch die ‚als ob‘- Situation aufzugeben. […] Geht dieses ‚als ob‘ verloren, dann wird daraus Identifikation“ (Rogers 1986, 210f).
In seinen späten Werken ist nicht mehr von einem „Zustand der Empathie“ die Rede, da Rogers mit den Jahren zu der Überzeugung gelangte, dass es sich „eher um einen Prozeß als um einen Zustand handelt“ (Rogers; R. Rosenberg 2005, 79). Der Prozesscharakter ist auch in der GfK von zentraler Bedeutung. Für Rosenberg ist Präsenz das entscheidende Merkmal für diesen Prozess der einfühlsamen Verbindung. Er bezeichnet sie als „die Essenz der Gewaltfreien Kommunikation“ (Rosenberg 2012, 43) und unterstreicht damit seine These: „Alles, was aus der Vergangenheit in den Moment gebracht wird, blockiert die Empathie“ (ebd.). Empathie verlange danach, die Aufmerksamkeit voll und ganz auf die aktuellen gefühlsmäßigen Erfahrungen und Bedürfnisse der anderen Person zu richten (vgl. Rosenberg 2005, 115). An Stelle der im Personenzentrierten Ansatz verwendeten Begrifflichkeit „emotionale Komponenten“ (s.o.) findet sich in der GfK zur Erklärung von Empathie häufig die Formulierung „sich mit dem verbinden, was gerade im anderen lebendig ist“ (vgl. z.B. Bitschnau 2008, 76; Rosenberg 2005a, 43; Rosenberg 2012, 21). Es gehe nicht darum, die Gedanken des anderen aufzunehmen, sondern vielmehr seine Gefühle und Bedürfnisse wahrzunehmen und ihm diese Eindrücke zu reflektieren (vgl. Rosenberg 2012, 45, 116). Rosenberg geht davon aus, dass „diese Qualität der Präsenz […] Empathie von vernunftmäßigem Verstehen [unterscheidet]“ (Rosenberg 2005, 115). Damit spricht er sich deutlich dagegen aus, intellektuelles Verstehen als Empathie zu begreifen. Er ist weitergehend der Auffassung, dass es – um Präsenz zu gewährleisten – entscheidend ist, bestimmte sprachliche Reaktionsmuster zu

vermeiden. Gemeint sind u.a. Ratschläge und Belehrungen, Verhören oder Trösten.[75] Auch Mitleid begreift er als hinderlich für den empathischen Prozess. All diese sprachlichen Reaktionsweisen folgten dem Bestreben, die Situationen des anderen „in Ordnung" bringen zu wollen und gründeten auf dem Denken, man habe die Verantwortung und den Auftrag dafür zu sorgen, dass es dem anderen wieder besser ginge (ebd., 114). Genauso wenig gehe es im empathischen Prozess darum, das vom Gegenüber Vorgebrachte zu beurteilen (vgl. Rosenberg 2011, 71). Hiermit ist nicht nur abwertendes Urteilen gemeint; Rosenberg ist überzeugt: „Wenn wir dem zustimmen, was die andere Person sagt, dann ist es nicht mehr Empathie" (Rosenberg 2012, 44). Mit anderen Menschen in empathischer Weise umzugehen heißt auch aus Sicht des Personenzentrierten Ansatzes „eigene Ansichten und Wertvorstellungen beiseite zu lassen, um die Welt des anderen ohne Vorurteile betreten zu können" (Rogers; R. Rosenberg 2005, 79). Rogers meint, „wahre Empathie [ist] immer frei von jeglicher Beurteilung oder Diagnose" (ebd., 88). Er veranschaulicht sein Verständnis von Empathie vertiefend zu eingangs Zitiertem wie folgt:

> *„Empathie bedeutet, die private Wahrnehmungswelt des anderen zu betreten und darin ganz und gar heimisch zu werden, […] zeitweilig das Leben dieser Person zu leben; sich vorsichtig darin zu bewegen" (ebd., 79).*

Dies impliziert, sich in jedem Augenblick um ein Gespür für das aktuelle emotionale Erleben der anderen Person zu bemühen und die Bedeutungen der Gefühle und Empfindungen des Klienten von dessen Bezugsrahmen her, d.h. so wie dieser sie wahrnimmt, zu erahnen, insbesondere solche, die die Person selbst noch kaum wahrzunehmen vermag. Anschließend gehe es darum, seine Eindrücke „ möglichst präzise und konkret mitzuteilen" (Seelmann-Eggebert 2007), was deshalb so bedeutsam für die andere Person sei, „da man mit frischen und furchtlosen Augen auf Dinge blickt, vor denen sie sich fürchtet" (Rogers; R. Rosenberg 2005, 79). Dabei sei es wichtig, die Genauigkeit eigener Empfindungen kontinuierlich mit der anderen Person gemeinsam zu überprüfen und sich dabei von ihren Reaktionen leiten zu lassen (vgl. ebd.). Laut Weinberger bezieht sich empathisches Verstehen nicht nur auf die Gefühle, die das Gegenüber benennen kann. „Zumeist sind diese Gefühle aus der nicht-verbalen Kommunikation ablesbar: aus Stimme, Gestik und Körperhaltung" (Weinberger 2007, 32). Sich von den nonverbalen Reaktionen leiten zu lassen, um im empathischen Kontakt mit dem Gegenüber zu bleiben, das spielt auch in der GfK eine entscheidende Rolle. So heißt es diesbezüglich bei Gaschler: „Um verstanden zu werden, sind Worte hilfreich, aber nicht unbedingt nötig" (Gaschler; Gaschler 2011, 61). Rosenberg selbst formuliert: „Empathisches Zuhören erfordert, mit dem ganzen Sein zu hören" (Rosenberg 2011, 71). Es gelte den Verstand zu leeren, denn erst wenn alle „Empfangskanäle" frei seien, dann höre „das ganze Wesen" (Rosenberg 2005, 113). Auch für empathische Äußerungen bedürfe es nicht zwangsläufig Worte: „Wie auch immer Empathie ausgedrückt werden mag, sie berührt in Menschen ein sehr tiefes Bedürfnis, nämlich, dass jemand anderes in der Lage ist, sie zu hören, ohne über sie zu urteilen" (Rosenberg 2011, 73).

Und dabei könne Sprache sogar häufig eher hinderlich sein. Rosenberg unterstreicht jedoch ebenfalls die Wichtigkeit von Worten für den empathischen Prozess. Er sieht sie als Hilfsmittel in

[75] Eine vollständige Auflistung samt Beispielen findet sich i m Anhang.

dreifacher Hinsicht: Einen ersten Nutzen sieht er darin, der anderen Person das Gehörte in eigenen Worten wiederzugeben und in diesem Zuge die dahinter vermuteten Gefühle und Bedürfnisse zu benennen (vgl. Rosenberg 2005, 118). Durch das Paraphrasieren soll es dem Gegenüber möglich werden, Zugang und Verbindung zu seinen Gefühlen und Bedürfnissen zu finden bzw. zu halten (vgl. ebd.). Dazu schlägt Rosenberg eine von ihm entwickelte Technik vor.[76] Verkürzt dargestellt kann die Logik dieser Technik aus folgendem Zitat entnommen werden:

> *„Empathie: Sich damit verbinden, was die andere Person fühlt und braucht [und worum sie bittet].Wenn wir das tun, (also ausschließlich darauf achten und diese Inhalte reflektieren) hat die Person eine fantastische Gelegenheit all das herauszufinden, was zur Lösung des Problems nötig ist" (Rosenberg 2005a, 44).*

Gleichzeitig wird der Vorgang des Paraphrasierens auch dahingehend als sinnvoll erachtet, dass dem Gegenüber Zeit geboten wird, über das von ihm Gesagte nachzusinnen und es wirken zu lassen. In der Sprache des Personenzentrierten Ansatzes ist diesbezüglich ebenfalls die Rede von Paraphrasieren als Mittel des sogenannten „Verbalisieren emotionaler Erlebnisinhalte" (Weinberger 2011, 39f) zum Zweck der Förderung von „Selbstexploration" (ebd., 66ff) des Klienten. Auch hier ist gemeint, dass durch das Hinweisen auf mögliche Bedeutungen im „Erlebnisfluss" des Gegenübers, dieser Person geholfen werden kann, „sich auf einen Bezugspunkt zu konzentrieren, die Bedeutungen stärker zu erleben und im Erleben selbst Fortschritte zu machen" (Rogers; R. Rosenberg 2005, 79). Sowohl im Personenzentrierten Ansatz als auch in der GfK wird es für wichtig befunden, das Mitteilen der Vermutungen über die erahnten Gefühle und Bedürfnisse der anderen Person in Frageform zu fassen. Dadurch kann verhindert werden, dass das Gegenüber - ähnlich wie bei einer Diagnose - ausschließlich Abwehr oder Übernahme des Gesagten als Reaktionsmöglichkeiten sieht. Stattdessen wird durch Fragen signalisiert, dass das Gegenüber sich frei zu den Vermutungen positionieren kann (vgl. Rosenberg 2005, 118; vgl. Weinberger 2001, 39).

Neben diesem Aspekt misst Rosenberg der Rolle der Sprache im empathischen Prozess eine zweite wichtige Bedeutung zu: Es gehe auch darum, die Verbindung zum Gegenüber aufrecht zu halten (vgl. Rosenberg 2012, 46). Er beschreibt dies folgendermaßen: „Ich fange [...] an, Worte zu benutzen, [...w]enn ich nicht sicher bin, ob ich noch mit der Energie, die durch die andere Person fließt, verbunden bin, dann sage ich ihr, welche Gefühle und Bedürfnisse ich höre. Und die andere Person hat dann die Möglichkeit, mich zu korrigieren, wenn in ihr etwas anderes vorgeht, und so stellen wir die Verbindung wieder her" (ebd., 45).

Rosenberg beleuchtet darüber hinaus noch einen dritten Aspekt, der den Einsatz von Worten für den empathischen Prozess sinnvoll erscheinen lässt:

„Es gibt noch einen Moment, in dem wir Worte benutzen, auch wenn wir uns ganz sicher und verbunden mit unserem Gegenüber fühlen. Wenn jemand sich sehr verletzbar macht, während er erzählt, was in ihm vorgeht, dann kann es ihm helfen und auch beruhigen, eine Bestätigung von uns zu bekommen, dass wir bei ihm sind" (ebd., 46).

Dieser Aspekt findet sich – wenn auch nicht explizit hervorgehoben – ebenfalls im Personenzentrierten Ansatz wieder. Hier heißt es (in Anlehnung an Rogers Metapher), indem die Welt des Klienten betreten würde, könne der Gesprächspartner „für die Person der vertraute Begleiter in

[76] Siehe Kapitel III.3.3 Giraffensprache.

ihrer inneren Welt“ (Rogers; R. Rosenberg 2005, 79) sein und in Momenten bedrohlichen Gefühlserlebens Schutz symbolisieren. In solchen Momenten, in denen das Gegenüber sich verletzlich zeigt, in denen es „verwirrt, gequält, verängstigt, entfremdet, erschreckt ist oder […] an seinem Selbstwert zweifelt, sich seiner Identität nicht sicher ist“ (ebd., 93), dort sei Empathie nicht nur nötig, sondern habe absolute Priorität (vgl. ebd., 93). Rosenberg manifestiert diese Einstellung in seinem Konzept durch das Prinzip „connection before correction“. Hier geht es darum, stets zuerst durch Einfühlung eine Verbindung zum Gegenüber herzustellen und ihm die Empathie zukommen zu lassen, die er braucht, um sich auf anderes einlassen zu können. Mit „anderes“ kann sowohl konstruktives Feedback gemeint sein, aber auch konkrete Bitten zu Änderungen des Verhaltens.[77] Diese Reihenfolge ist aus Sicht der GfK deshalb wichtig, weil ein Mensch, der Angst hat oder verletzt worden ist, ohne vorheriges empathisches Verständnis für seine Situation nicht fähig oder nicht bereit sein würde, sich auf sein Gegenüber einzulassen (vgl. Rosenberg 2012, 69). Die GfK wirbt zusätzlich für Entschleunigung: „Sehr oft ist nämlich die erste Botschaft die wir von einem anderen menschlichen Wesen empfangen nichts als die Spitze eines Eisbergs. Und wir sehen niemals die ganze Botschaft, weil wir viel zu schnell auf den Zug aufspringen und versuchen eine Angelegenheit festzuhalten und nur noch lösungsorientiert denken“ (Rosenberg 2005a, 43).

Rosenberg plädiert für Langsamkeit und betont, dass es nicht in erster Linie darum gehen könne, Lösungen anzuvisieren. Immer wieder erinnert er daran, jemandem stattdessen Präsenz zu schenken, indem er betont: „Unsere Gegenwart ist das wertvollste Geschenk, das wir jemandem machen können“ (Rosenberg 2005a, 44). Das Ziel sei die Qualität der Beziehung. Mit dem Ziel vor Augen, die Beziehung aufzubauen, die es braucht, um die Bedürfnisse aller zu befriedigen, schütze man sich vor einer verfrühten Lösungssuche und bewahre sich die Aufmerksamkeit für das emotionale Momenterleben und das akute Bedürfnis des anderen (vgl. ebd.).

An dieser Stelle soll auf das Potenzial und damit die Absicht im Einsatz von Empathie eingegangen werden. In Rogers Forschen und Wirken stellt der Therapiekontext den Hauptbezugsrahmen dar. So ist seine Theorie stark auf die Konstruktion Helfender und Hilfesuchender ausgelegt, wenngleich er eine traditionell hierarchische Rollenverteilung zwischen Therapeut und Klient strikt ablehnt und sein Beziehungsangebot mehr als Mittel im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe begreift. Dennoch geht er von einem Auftrag und demzufolge einem einseitigen „Empathie-Geben“ aus und zielt nicht auf einen wechselseitigen Prozess empathischer Einfühlung ab. Sein Anliegen ist darauf beschränkt, sein Gegenüber zu befähigen, sich am Ende des gemeinsamen Prozesses selbst Empathie geben zu können und dadurch sein Selbstkonzept so zu flexibilisieren, dass seine Inkongruenz dauerhaft überwunden wäre. Die Rolle der Empathie beschreibt er hierbei wie folgt: „ Wir können sagen, daß eine Person die sich richtig verstanden fühlt, sich selbst gegenüber eine therapeutische Haltung einnimmt“ (Rogers; R. Rosenberg 2005, 92). Er misst somit der Selbstempathie große Wirksamkeit zu, was zum einem in diesem beschriebenen Therapieziel, zum anderen aber auch in seinem Verständnis über Kongruenz (im Sinne von Fähigkeit zur ein-

[77] Siehe Kapitel III.3.3 Bitten.

fühlsamen, bedingungsfreien Selbstannahme) als wichtigste therapeutische Eigenschaft zum Ausdruck kommt.

Der Titel dieser Arbeit „Die Macht der Empathie-…" regt mich dazu an, mir die Frage zu stellen, was Rosenberg dazu bewegt, Empathie eine solch zentrale Bedeutung für das menschliche Miteinander (und damit für das Kommunikationswesen per se) zu unterstellen.[78] Welche Macht wohnt der Empathie aus Sicht der GfK inne? Und wem kommt sie inwiefern zugute? Bisher wurde deutlich:

Erstens, dass sich durch den Einsatz von Empathie Perspektiven eröffnen, über Beziehungsqualität die Bedürfnisbefriedigung aller Beteiligter zu erreichen. Zweitens wurde der Zugewinn auf Seiten desjenigen, dem empathisch begegnet wird, ausführlich dargelegt. Und zwar dahingehend, dass Empathie emotionale Entlastung zu bewirken vermag und sich überdies in einem empathischen Prozess Chancen zu Selbstexploration, Wachstum und Autonomie ergeben.

Darüber hinaus wird der Empathie von Seiten der GfK noch ein drittes Potenzial zugesprochen welches in Rogers Theorien keine ausführliche Berücksichtigung findet.[79] Dieses dritte Potenzial wird in der Bereicherung für die Person, die Empathie aufwendet, gesehen. Der Einsatz von Empathie wird in der GfK in jeder Beziehung und kontextübergreifend für sinnvoll und bereichernd erachtet und bleibt somit nicht nur auf Situationen begrenzt, in denen es (offiziell) einen Hilfesuchenden gibt. Vielmehr wird in der GfK davon ausgegangen, dass jede menschliche Äußerung als eine Art Auftrag, das eigentliche Anliegen „hinter" dem Geäußerten zu hören, verstanden werden kann (vgl. Rosenberg 2005, 136). Rosenberg betont, es sei irrelevant mit welchen Worten jemand sein Anliegen vorbrächte; denn wenn man es verstünde empathisch zuzuhören, dann könne man hinter allem Gesagten bzw. Verhalten immer nur die Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten des anderen hören (vgl. ebd., 115) und ihn zwangsläufig in seiner Menschlichkeit wahrnehmen. „ Wenn wir mit diesem Bewusstsein Äußerungen anderer aufnehmen dann fühlen wir uns durch das, was sie sagen, nie gedemütigt" (ebd., 121). Folglich sieht er in jedem Bemühen, das Gegenüber empathisch zu verstehen, auch stets einen Zugewinn für diejenige Person gegeben, die diese Empathie aufzubringen bereit ist. Indem es darum geht, sich auf die Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers zu konzentrieren, höre man lediglich den Schmerz, die Hilflosigkeit und das, worum das Gegenüber bittet – auf welche Weise auch immer (vgl. ebd., 136). Dazu schreibt Rosenberg treffend:

Um Empathie zu entwickeln, wenn andere nicht in der Lage sind, ihre Gefühle und Bedürfnisse direkt auszudrücken, mache er sich bewusst, „daß das, was ich als Angriff, Kritik oder Beleidigung verstehen mag, vielleicht besser als Leiden des anderen unter seinen unerfüllten Bedürfnissen verstanden werden sollte" (Rosenberg 2011, 79). Hugh Prater hat diese Idee einmal so formuliert: „Wenn jemand mich kritisiert, mindert das nicht im geringsten meinen Wert. Es handelt sich nicht um Kritik an mir, sondern um kritisches Denken des anderen. Er bringt seine Gedanken und Gefühle zum Ausdruck, nicht, was ich bin" (Prater zitiert in ebd.).

[78] Auch i n der Literatur zur GfK ist von der Macht der Empathie die Rede (vgl. z.B. Bitschnau 2008, 76ff; Rosenberg 2005,131ff).

[79] Dies hat vermutlich vorwiegend mit dem Unterschied der ursprünglichen Anwendungsgebiete zu tun: Therapie/Beratung vs. Alltag.

Der „Auftrag", Bedürfnisse und Bitten zu hören, impliziert nach Auffassung der GfK jedoch weder, diese auch erfüllen zu sollen oder gar zu müssen noch legt er nahe, die Verantwortung für Gefühle oder unerfüllte Bedürfnisse einer anderen Person bei sich zu suchen.[80] Es sei stattdessen/vielmehr eine Möglichkeit, sich frei zu machen von eigenen destruktiven Denkmustern[81] und somit von der Macht, die andere mittels Sprache auf einen auszuüben versuchen. Solche Macht vermag nämlich laut GfK nur dann und deshalb zu greifen, wenn sie auf Resonanz in unseren Denkmustern trifft. Rosenberg meint, insbesondere „in der Gegenwart von denen, die wir als ´höhergestellt´ betrachten, kann […] es vorkommen, dass wir uns verteidigen oder entschuldigen, statt Empathie aufzubringen" (Rosenberg 2005, 134). Den meisten Menschen falle es schwer „Empathie mit denen zu haben, die scheinbar mehr Macht, Status oder Mittel [besitzen]" (ebd.). Dies habe vor allem mit Furcht vor Unsicherheiten zu tun. Er habe jedoch die Erfahrung gemacht, dass wenn es gelinge, in solchen Situationen (trotzdem) Empathie einzusetzen, daraus ein Gefühl von Sicherheit erwachse (vgl. ebd., 135). Im Verständnis der GfK ist Empathie somit (auch) als eine Art „Selbstschutzmaßnahme" zu verstehen; als eine Möglichkeit, sich wirksam gegen jegliche Versuche verbaler Übergriffe, wie z.B. Beleidigungen, Vorwürfe, Schuldzuweisungen oder Bewertungen, zu wappnen. An dieser Stelle sei an die dritte machtvollere Möglichkeit - neben Abwehr oder Resignation (als Reaktion auf Gewalt) - erinnert, die Gandhi und Rosenberg als die Macht der einfühlsamen Verbindung bezeichnen.[82] Bezogen auf Gewalt kann dies beispielsweise bedeuten, Einfühlung für die Angst hinter der Aggression zu geben, anstatt sich durch das Verhalten anderer persönlich angegriffen fühlen zu müssen. Folgendes Beispiel Rosenbergs soll zur Veranschaulichung dienen: „Wenn ich mit Menschen zu tun habe, deren Lebensthema Gewalt und Zerstörung ist, und ich versuche in Kontakt mit ihnen zu kommen, dann kann es leicht passieren, dass sie das verunsichert. Sie bekommen Angst und versuchen mich zu provozieren. Dann wollen sie mich dazu bringen, dass ich wütend werde – das kennen sie, das passt in ihr Weltbild […] Dann kann es sein, dass ihr Gegenüber schnell frustriert ist:

‚Sieh dir das an, ich bin freundlich, und was ist der Dank?' Aber wenn man versteht, dass der andere einfach Angst hat und [noch] nicht weiß, wie er mit dieser Freundlichkeit umgehen soll, dann ist es nicht so schwer, bei sich zu bleiben" (Rosenberg 2012, 80).

Insgesamt ist es das Anliegen der GfK auf lange Sicht in allen Lebensbereichen wechselseitig empathische Verbindungen anzuregen, in denen es um einen Fluss zwischen Selbstempathie, empathischem Zuhören und bewusster Selbstmitteilung gehen soll (vgl. Gens 2011, 17)[83]. Rosenberg beschreibt diese mittels Empathie realisierbare Vision eines erfüllenden Arbeits- und Privatlebens wie folgt: „Die Menschen können ihr Denken und ihre Kommunikation verändern. Sie können sich selbst viel respektvoller behandeln und aus ihren Begrenzungen lernen, ohne sich selbst zu hassen" (Rosenberg 2004, 4). Sie fänden dahin zurück, „mit mehr Freude etwas zu geben und sich nicht darin zu verstricken, Dinge aus Gefühlen von Pflicht, Schuld, Beschämung und anderen [Motiven, die] die intime Beziehungen zerstören, zu tun" (ebd.).

[80] Ausführlicher hierzu in Kapitel III.3.3 Giraffensprache.

[81] Gemeint sind z.B. (selbst-)verurteilende Fragen wie „Was ist nur falsch mit mir/dieser Person?"

[82] Siehe Kapitel III.1.3 Gewaltfreiheit.

[83] Eine Grafische Darstellung findet sich i m Anhang.

Rosenberg formuliert dieses dritte Potenzial von Empathie treffend, indem er sagt: „Wir fangen an, […] Glück zu fühlen, wenn wir damit beginnen, Aussagen anderer, die wir zuvor als kritisch oder vorwurfsvoll erlebt haben, als die Geschenke ansehen, die sie sind: Gelegenheiten, Menschen, die in Not sind etwas zu geben" (Rosenberg 2005, 121).

Es gibt laut Rosenberg aber für jeden Menschen Situationen, in denen er selbst zu verletzt, ärgerlich oder ängstlich ist, als das er direkt empathisch Kontakt aufnehmen könnte. In solchen Momenten sei es wichtig, sich vorübergehend zurückzuziehen, um sich selbst empathisch zu begegnen (bzw. Empathie von einer „verlässlichen Quelle" zu erbitten) und so die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu entdecken. Er rät dazu, stets einen bewussten Umgang mit dem eigenen „Empathie-Ressort" zu pflegen und es mittels Selbstempathie in der rechten Balance zu halten.[84] Dies ermögliche – in Rogers Worten gesprochen – kongruent zu bleiben und seinem Gegenüber urteilsfrei und offen, also bedingungslos wertschätzend und authentisch zu begegnen.

Wenngleich Rogers Erkenntnisse maßgeblich auf Forschung in klinischen Kontexten basieren und er seine Theorie ebenfalls hauptsächlich diesem Feld widmet, will er damit nicht ausgeschlossen wissen, dass seine Erkenntnisse auch in anderen zwischenmenschlichen Situationen effektiv Anwendung finden könnten.[85] Er selbst schreibt diesbezüglich: „Es gibt allen Grund, anzunehmen, dass die therapeutische Beziehung nur einen Fall zwischenmenschlicher Beziehungen darstellt, und dass die gleiche Gesetzmäßigkeit alle sozialen Beziehungen regelt" (VRP 2009).

Die „Vereinigung Rogerianische Psychotherapie" (VRP 2009) proklamiert, „Gespräche und Beziehungen, die von dieser ‚sozialen Feinfühligkeit' [gemeint ist Empathie] getragen sind" (VRP 2009), seien nicht nur für Klienten mit seelischen Beeinträchtigungen günstig, sondern könnten für die Entwicklung und das Leben jedes Menschen förderlich sein. Auch in Familie und Beruf dienten sie „der seelischen Hygiene und Entlastung" (VRP 2009) und führten zu Entspannung und Stressminderung. Rachel Rosenberg schreibt in ihrem Buch über Rogers´ Leben und Wirken, der Wunsch und das Bemühen von Carl Rogers sei gewesen, „daß sich Menschen mehr in dieser Form von Einfühlung, Wertschätzung und Aufrichtigkeit im alltäglichen Leben begegnen, im Beruf und entscheidender Weise auch in der Politik" (Rogers; R. Rosenberg 2005, II).

Die aufgezeigte Spannweite und Reichhaltigkeit der erörterten Teilaspekte lässt darauf schließen, dass das Bemühen, wesentliche seelische Vorgänge bei einem anderen und sich verstehen zu wollen, „eine komplexe, fordernde, […] aber zugleich auch subtile und sanfte Art des Umgangs ist" (Rogers; R. Rosenberg 2005, 79). Im Folgenden finden sich die zentralen Ergebnisse der Erörterung noch einmal stichpunktartig zusammengefasst:

[84] Siehe dazu Kapitel III.1.2 Menschenbild und Kapitel III.1.3 Begriffserklärung und Grundannahmen der GfK.

[85] Wie eingangs beschrieben, wurden auf der Grundlage seiner personenzentrierten Theorie mittlerweile Konzepte für unterschiedliche, insbesondere pädagogische Arbeitsbereiche entwickelt und implementiert.

Zusammenfassung Empathie

- Präsenz: Fokus auf dem aktuellen emotionalen Erleben des anderen halten
- Empathisch Zuhören:
  - Aufmerksamkeit auf Gefühle und deren Bedeutung richten
  - Versuchen, Bedürfnisse des Gegenübers zu erkennen
  - mit dem ganzen Wesen hören
- Reflektieren emotionaler Erlebnisinhalte:
  - Selbstexploration anregen
  - Verbindung halten – Überprüfen wahrgenommener Empfindungen
  - Beistand/Begleitung in verletzlichen Momenten signalisieren
- Connection before correction – Empathie hat Vorrang!
- Langsamkeit als Nährboden für Lösungen (GfK)
- Empathie als „Selbstschutzmaßnahme" (GfK)
- Selbstempathie (Sicherung der Authentizität/Kongruenz)

Die durch Rogers Persönlichkeitstheorie veranschaulichte Nützlichkeit von Empathie zum Entwickeln, Wiederherstellen und Erhalten innerer Kongruenz als Voraussetzung für autonome Lebensgestaltung[86] stellt meines Erachtens das facettenreiche Potenzial und die „Macht"[87], die der Empathie innewohnt, deutlich heraus. Durch empirische Studien konnte die Wirksamkeit der personenzentrierten Therapiemethode – und damit einhergehend die Wirksamkeit von Empathie – nachgewiesen werden. Wie die vollzogene Analyse offen legt, stimmen die beiden Ansätze in Bezug auf Empathie in ihrem Verständnis sowie auch in der Form der Umsetzung und Zielsetzung in wesentlichen Teilen überein, sodass die Aussagekraft der empirischen Ergebnisse auch in ihren wesentlichen Grundaussagen auf GfK übertragbar ist.

Im Vorwort zu Rachel Rosenbergs Buch über Rogers Leben und Wirken heißt es, Grausamkeiten und Leid seien in unserer Welt nicht deshalb an der Tagesordnung, weil die Menschen es nicht sähen oder nichts davon wüssten, sondern weil sie es nicht fühlen könnten. Vielen Menschen fehle es an Empathie, um die Welt ihrer Mitmenschen wahrzunehmen und mitzufühlen. Sie plädiert deshalb dafür, „diese verschütteten Fähigkeiten zu aktivieren, sie zu schulen und zu üben als Grundhaltung im menschlichen Leben und in einem dichter werdenden Miteinander" (Rogers; R. Rosenberg 2005,Vf).

Zur Aktivierung dieser „verschütteten Fähigkeiten" und somit zur Entwicklung und Entfaltung persönlicher und sozialer Potenziale sind laut der vorangestellten Erkenntnisse Beziehungsangebote wünschenswert, welche sich dadurch auszeichnen, dass sie mittels einfühlender Begegnung die Grundbedürfnisse nach Empathie und unbedingter Wertschätzung (vgl. Bitschnau 2008, 76) stillen. Wie ein solches Beziehungsangebot in der GfK konkret aussehen kann, soll anhand der „Vier-Schritte-Methode" im folgenden Kapitel erläutert werden.

[86] „Autonome Lebensgestaltung" i m Sinne von Selbstverwirklichung des individuellen organismischen Bestrebens.
[87] Macht meint in diesem Zusammenhang Wirkkraft.

3. Angewandte GfK

Im diesem Kapitel soll sich der beiden Leitfragen der GfK angenommen werden. Sie lauten: „Was geschieht genau, wenn wir die Verbindung zu unserer einfühlsamen Natur verlieren und uns schließlich gewalttätig und ausbeuterisch verhalten?“ Und umgekehrt: „Was macht es manchen Menschen möglich, selbst unter den schwierigsten Bedingungen mit ihrem einfühlsamen Wesen in Kontakt zu bleiben?“ (Rosenberg 2005, 21).

Insbesondere die erste Frage motivierte Rosenberg, Forschungen über das in westlichen Kulturkreisen verbreitete Kommunikations- und Sprechverhalten anzustellen, welches er als „lebensentfremdend“ bezeichnet (vgl. Rosenberg 2004, 3; Rosenberg 2005, 35). Die Ergebnisse seiner Forschungen über diese lebensentfremdende Art des Kommunizierens, die er als gewalttätig und gewaltbegünstigend betrachtet, hielten ihn dazu an, eine Methode zu entwickeln, die es ermöglichen soll, diesen Mustern entgegenzuwirken. Diese Vier-Schritte-Methode, auch Giraffensprache genannt, orientiert sich hierbei an der zweiten der beiden obig aufgeführten Fragen. Was es mit der Bezeichnung Giraffensprache auf sich hat, soll im folgenden Abschnitt erläutert werden. Hier wird auf die beiden geläufigsten und bedeutendsten Symbole der GfK – der Giraffe und den Wolf – eingegangen werden.[88] Anschließend wird der Frage nach den in Denken und Sprache verorteten Phänomenen nachgegangen, die Rosenberg lebensentfremdender Kommunikation[89] zuordnet. Aufbauend wird ein Überblick gegeben über die Vier-Schritte-Methode, mit deren Hilfe laut Rosenberg ein friedfertiger Umgang mit sich und anderen erreicht werden kann. Die vier Komponenten der Methode werden dann noch einmal gesondert dargestellt, da sie zur Entwicklung bestimmter Kompetenzen beitragen, auf die im vierten Kapitel[90] Bezug genommen werden soll.

3.1. Von Giraffen und Wölfen – Zu den beiden zentralen Symbolen der GfK

Giraffe

Eine Vielzahl von Eigenschaften und Merkmalen gibt Anlass, die Giraffe als das Symboltier des gewaltfreien Sprechens und Zuhörens einzusetzen.

Sie ist das Landtier mit dem größten Herzen und steht als solches „symbolhaft für eine Herz-zu-Herz-Verbindung“ (Gaschler; Gaschler 2011, 28). Damit ist gemeint, dass auf eine Verbindung sowohl zu eigenen „Herzensanliegen“, als auch zu Gefühlen und Bedürfnissen anderer Acht gegeben wird (vgl. Hart; Kindle Hodson 2006, 71). In einem Interview mit Marshall Rosenberg beschreibt Gabriele Seils die Giraffe auch deshalb als Symbol für eine Sprache des Herzens, da Giraffen mit Hilfe ihrer riesengroßen Herzen „das Blut durch ihre langen Hälse in ihre Köpfe pumpen“ (Rosenberg 2012, 12). Meiner Ansicht nach kann daraus einerseits abgeleitet werden, dass die Giraffe nicht nur ein großes, sondern auch ein sehr kraftvolles, also leistungsstarkes Herz besitzt. Zum anderen ist damit meines Erachtens impliziert, dass auch das „giraffische“ Denken vom Herzen aus beeinflusst und gesteuert wird. Diese Ableitung kann mit den Ausführungen von

[88] Diese beiden Symbole werden deshalb ausführlich betrachtet, da ihnen insbesondere in der GfK-bezogenen Arbeit mit Kindern und Lehrkräften große Bedeutung zukommt. Andere ähnlich zentrale Symbole der GfK sind der „innere Richter“ und der „innere Entscheider“. Sie werden in dieser Arbeit leider keine Berücksichtigung finden. Informationen hierzu finden sich bei Rosenberg 2012, 35ff.

[89] Diese wird auch Wolfssprache genannt.

[90] In Kapitel IV wird eine Auswertung der Potenziale der GfK vorgenommen.

Sura Hart gestützt werden, die darauf verweist, dass zu einer Giraffenperspektive „die Integration des Denkens und Fühlens" (Hart; Kindle Hodson 2006, 71) gehört. Die Körpergröße der Giraffe bietet weitere Interpretationsmöglichkeiten: „Die Giraffe hat einen langen Hals, mit dem sie alles überschaut. So behält sie den Überblick über das Geschehen" (Gaschler; Gaschler 2011, 28). Ihre Größe verschafft ihr darüber hinaus eine weite Perspektive, die es ihr im übertragenen Sinne ermöglicht, die vielen verschiedenen Wege, die zur Bedürfniserfüllung führen können, zu erkennen und im Blick zu behalten (vgl. Hart; Kindle Hodson 2006, 71). Außerdem dient ihre Fähigkeit, in die Ferne zu schauen auch dazu, „die Auswirkungen ihrer Entscheidungen – in der Gegenwart und in der Zukunft" – zu erkennen (ebd.). Die Giraffe steht symbolisch somit auch für Verantwortungsbewusstsein und ein an Visionen ausgerichtetes Handeln. In einem Tierlexikon heißt es, ihr außergewöhnlich gutes Sehvermögen verschaffe ihr den Vorteil die nächste Futterstelle frühzeitig erkennen zu können (MediaTime 2012). Im übertragenen Sinne mag man dies deuten als die Fähigkeit, fruchtbare (Lösungs-)Wege zu finden. Auch das soziale Wesen der Giraffe steht sinnbildlich für die Haltung der GfK: Wenngleich Giraffen selbst keine natürlichen Feinde haben (vgl. Hart; Kindle Hodson 2006, 71), nutzen sie dennoch das Potenzial ihres Sichtvorteils, um frühzeitig andere Tiere vor Feinden zu warnen (vgl. MediaTime 2012).[91]

Wolf

Das Pendant zum Symbol der Giraffe und der damit verbundenen Giraffensprache ist die Wolfssprache.

Der Wolf wird als Symboltier verwendet, da er in vielfacher Hinsicht sehr gegensätzliche Merkmale zur Giraffe aufweist. Beispielsweise wird sich darauf bezogen, dass „der Wolf (metaphorisch) nahe am Boden lebt. Sein Ausblick ist auf das begrenzt, was sich gerade vor ihm abspielt" (Hart; Kindle Hodson 2006, 69). Es mangelt ihm also an einer überblickenden Perspektive. „Menschen, die die Wolfssprache sprechen, sehen nicht, dass sie Wahlmöglichkeiten haben und häufig kennen sie nur einen einzigen Weg, um ihre Erfahrungen zu verarbeiten: Sie ‚gehen nach oben in den Kopf', wo sie darüber nachdenken, wer gut ist und wer böse ist, wer Recht hat und wer Unrecht hat und wer angeklagt werden soll" (ebd., 69f). Zentral ist also das eindimensionale Denken und Urteilen. „Wolfssprache hat kein Vokabular für Gefühle und Bedürfnisse. Das Innenleben wird kaum wahrgenommen und selten ausgedrückt. Diese Sprache übermittelt nur Gedanken, Überzeugungen und Meinungen" (ebd., 70).

„In Märchen und Sagen erschien der Wolf als Verkörperung des Bösen schlechthin" (GzSdW 2012). Durch die Rolle, die dem Wolf in den Mythen und Märchen[92] traditionell zukommt, hat er also ein bedrohliches Image erhalten, - das vom „bösen Wolf". Auch Menschen, die auf eine Art kommunizieren, die Rosenberg als „wölfisch" bezeichnet, wirken auf ihre Mitmenschen häufig

[91] Bei Gaschler und Gaschler heißt es zusammenfassend: „Sie [gemeint ist die Giraffe] spricht die Giraffensprache, mi t der sie stets im Kontakt mit den eigenen Bedürfnissen und Gefühlen ist, und ist bestrebt, die Bedürfnisse und Gefühle des anderen herauszufinden, um so eine Verbindung herzustellen. Die Giraffe bewertet sämtliche Informationen anhand ihres Wertemaßstabes: Dient das, was gerade geschieht, der Erfüllung der Bedürfnisse? Falls nicht, sucht sie nach geeigneteren Strategien, die eher der Bedürfniserfüllung dienen können. Sie fällt keine moralischen Urteile. Die Giraffe übernimmt dabei Verantwortung für ihr Verhalten." (Gaschler; Gaschler 2011, 28).

[92] Hierzulande beispielsweise in den Märchen der Gebrüder Grimm.

bedrohlich und veranlassen ihre Gegenüber dazu, eine verteidigende Haltung einzunehmen, den Rückzug anzutreten oder mittels Gegenangriff die Flucht nach vorn zu wagen.

Schaut man jedoch „hinter" das Image der Mythen und Märchen und setzt sich mit dem Wolf aus einer rein wissenschaftlich zoologischen Perspektive auseinander, so wird ersichtlich, dass es sich um ein Tier handelt, von dem in der Regel keine reale Bedrohung (für den Menschen) ausgeht.[93] Neben den Eigenschaften, die dem Wolf als Raubtier zukommen, können diverse soziale Charakterzüge ausgemacht werden, die im Allgemeinen weniger Aufmerksamkeit finden. Er gilt als Rudeltier, das über lange Jahre in festen Verbünden lebt, welche „sehr stark einer menschlichen Familie ähneln" (world-of-animals 2012). Bei gemeinsamer Interessenslage (Nahrungsbeschaffung)[94] werden gar soziale Zusammenschlüsse mit anderen Familiengruppen eingegangen (ebd.).

So scheint es also ratsam zu sein, hinter das Image zu schauen, um „den Wolf hinter dem Wolf" zu erkennen und sich dafür zu sensibilisieren, dass vieles, was an Bedrohlichkeit wahrgenommen wird, dem eigenen Denken entspringt und nicht unbedingt den Tatsachen entspricht. Genau dies ist die Absicht der GfK. Es geht ausdrücklich nicht darum, das Image vom bösen Wolf aufrecht zu erhalten. Vielmehr wirbt Rosenberg dafür, das Menschliche im Wolf zu sehen und sich darauf zu fokussieren, um ihm seine Bedrohlichkeit zu nehmen und ihn darin zu unterstützen, zu lernen, sein eigenes Leben und das anderer (wieder) zu bereichern. Wichtig ist demnach, dass mit den Bezeichnungen Giraffe und Wolf keine Kategorien von „gut" und „böse", „richtig" und „falsch" inspiriert werden sollen. Auch wenn die Symbole zum Zweck der besseren Verständlichkeit und auch zur Aufheiterung gerne für die Vermittlung der GfK-Methode verwendet werden[95], wird stets dazu angehalten sich dessen bewusst zu bleiben, dass es in Wahrheit keine Wölfe oder Giraffen, sondern nur Menschen gibt „die in jedem Moment ihr Bestes tun, um ihre Bedürfnisse zu erfüllen" (Hart; Kindle Hodson 2006, 71f).[96]

Bei der Verwendung der Metaphern geht es nicht nur um eine Wolfs- und Giraffensprache, sondern gleichbedeutend um ein Zuhören in „wölfischer" oder „giraffischer" Manier. Das bedeutet, wenn sich eine Person in Giraffensprache mitteilt, heißt dies nicht, dass der Zuhörer, der es (noch) gewohnt ist Botschaften mit „Wolfsohren" aufzunehmen, diese so versteht, wie der Adressat seine Aussage gemeint hat. Andersherum bedeutet es jedoch auch, dass Giraffenohren den Hörer davor schützen, sich von einer Botschaft, die in Wolfsprache verfasst wurde, angegriffen zu fühlen. Stattdessen ermöglichen diese Giraffenohren es ihre m Besitzer, hinter die „wölfischen" Formulierungen zu hören, um die Gefühle und Bedürfnisse, die sich dahinter verbergen, wahrzunehmen.[97]

---

93 „Doch tatsächlich geht vom gesunden Wolf selbst in unserer heutigen Kulturlandschaft keine Gefahr aus, wie das Zusammenleben von Mensch und Wolf in z. T. dicht besiedelten Gebieten wie vor den Toren Roms[...] oder in Brandenburg und Sachsen seit Jahren beweist. Wölfe greifen - entgegen vieler Sensationsmeldungen - Menschen nicht an" (Kopp 2006, 8).

94 Man könnte, bezogen auf die GfK, von Bedürfnisbefriedigung sprechen.

95 In seinen Seminaren arbeitet Rosenberg daher sowohl mit Handpuppen, die er sprechen lässt, als auch mit Wolfs- bzw. Giraffenohren, die sich das jeweilige Gegenüber situativ auf den Kopf setzt.

96 Um diesen Aspekt zu unterstreichen, haben Gaschler und Gaschler bei der GfK gestützten Konzeption ihres mittlerweile bundesweit verbreiteten Kindergartenprojektes „Giraffentraum" gänzlich auf die Wolfsfigur verzichtet.

97 Weitere Erklärungen hierzu finden sich in Kapitel III.3.3 Giraffensprache. Außerdem befindet sich i m Anhang eine Darstellung über die vier verschiedenen Möglichkeiten zu hören.

Schließlich seien jedoch alle Menschen „dazu fähig, die Kostbarkeit menschlicher Bedürfnisse zu übersehen und in das Wolfsdenken, -hören und -reden zu verfallen“ (ebd.). Wie genau sich dieses gestaltet, soll im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

3.2. Wolfssprache: Muster destruktiver Kommunikation

„Unsere Sprechgewohnheiten sind der Kern unserer Vorstellungen von der Welt“ Neil Postman[98]

In Bezug auf die erste der beiden einleitend zu Kapitel III.3 aufgeführten Fragen[99] schreibt Rosenberg: „ Bei meinem Studium der Frage, was uns von unserer einfühlenden Natur entfremdet, habe ich spezifische Formen der Sprache und der Kommunikation identifiziert, von denen ich glaube, daß sie zu unserem gewalttätigen Verhalten uns selbst und anderen gegenüber beitragen“ (Rosenberg 2005, 35).

Er wählt den Überbegriff der lebensentfremdenden Kommunikation – auch Wolfssprache genannt. Hierzu heißt es, diese Art und Weise der Kommunikation sei von den Elementen Schuld, Scham, Bestrafung und Belohnung geprägt, „die oft als Machtmissbrauch und deshalb als Gewalt erlebt werden“ (Gens 2009, 9). Rosenberg ist davon überzeugt, dass die Menschen sich im Laufe ihres Lebens viele destruktive Kommunikationsmuster aneignen, was dazu führe, „dass wir uns selbst und andere mit unserem Sprachstil und unserem Verhalten verletzen“ (Rosenberg 2005, 42). Eines dieser Muster lebensentfremdender Kommunikation sind moralische Urteile: „Wer sich nicht in Übereinstimmung mit unseren Werten verhält, dem werden Fehlverhalten oder böse Absichten unterstellt“ (ebd.). Eine andere Form dieser Kommunikation verschleiert die Wahrnehmung darüber, dass jeder verantwortlich ist für seine eigenen Gedanken, Gefühle und Handlungen. Ein weiteres Merkmal einer Sprache, die Einfühlsamkeit blockiert, ist Rosenberg zufolge Wünsche in Form von Forderungen zu vermitteln (vgl. ebd.). Nachfolgend sollen diese einzelnen Muster näher betrachtet werden.

Urteilen: Moralische Urteile und Vergleiche

„Urteile über andere sind entfremdete Äußerungen unserer eigenen, unerfüllten Bedürfnisse.“ (Bitschnau 2008, 63)

Moralische Urteile

Moralische Urteile müssen klar von Werturteilen unterschieden werden:

„Wir treffen alle Werturteile im Einklang mit den Eigenschaften, die uns im Leben wichtig sind; wir können z.B. wert legen auf Ehrlichkeit, Freiheit oder Frieden. Werturteile reflektieren unsere Überzeugung darüber, wie das Leben am besten zu seiner vollen Entfaltung kommen kann“ (Rosenberg 2005, 36).

Bewertungen seien lebensnotwendig und lebensdienlich, wenn sie sich an den eigenen Bedürfnissen orientierten. Dementgegen stehen nach Auffassung der GfK Bewertungen in Form von Verallgemeinerungen oder Urteilen, die anderen unterstellen, dass sie unrecht haben oder schlecht sind, wenn sie sich nicht wunschgemäß verhalten (vgl. Rosenberg 2005, 35). Rosenberg erklärt: „Moralische Urteile über andere Menschen und ihr Verhalten geben wir dann ab, wenn

[98] Zitiert in Hart; Kindle Hodson 2006, 70.

[99] Die Fragen lauten: „Was geschieht genau, wenn wir die Verbindung zu unserer einfühlsamen Natur verlieren und uns schließlich gewalttätig und ausbeuterisch verhalten?“, „Was macht es manchen Menschen möglich, selbst unter den schwierigsten Bedingungen mit ihrem einfühlsamen Wesen i n Kontakt zu bleiben?“ (Rosenberg 2005, 21)

sie unsere Werturteile nicht mittragen" (ebd., 36). Moralische Urteile basierten auf Kategorien von „ ‚was mit den anderen nicht stimmt, wenn sie sich so und so verhalten' oder auch gelegentlich ‚was mit uns selbst nicht stimmt, wenn wir etwas nicht verstehen oder nicht so reagieren, wie wir es gerne tun würden'" (ebd., 35). Statt den Fokus darauf zu legen, was andere Menschen brauchen und nicht bekommen, gilt hier die gesamte Aufmerksamkeit dem Zuordnen, Analysieren und Identifizieren von Ebenen des Fehlverhaltens.[100]

In der GfK wird davon ausgegangen, dass diese ganzen Analysen des Verhaltens anderer Menschen „tragischer" Ausdruck eigener Werte und Bedürfnisse sind. „Tragisch aus folgendem Grund: Wenn wir unsere Werte und Bedürfnisse auf diese Weise ausdrücken, erzeugen wir genau bei den Menschen Abwehr und Widerstand, an deren Verhalten uns etwas liegt. Oder: Wenn sie wirklich damit einverstanden sind, sich in Übereinstimmung mit unseren Werten zu verhalten, weil sie unserer Analyse ihres Fehlverhaltens zustimmen, werden sie es sehr wahrscheinlich aus Angst, Schuldgefühlen oder Scham tun" (ebd., 36).

Daher wirbt die GfK dafür, Worte wie die Folgenden aus dem eigenen Vokabular abzubauen: richtig, falsch, gut, schlecht, normal, unnormal, kompetent, inkompetent. Diese gehörten der statischen Sprache an (vgl. Rosenberg 2012, 21). Gewaltfreie Kommunikation hingegen sei eine Prozesssprache, welche ein Bewusstsein darüber voraussetze, dass Menschen sich im ständigen Veränderungsprozess befinden. Es wird daher für wesentlich sinnvoller befunden, davon zu sprechen, „was im Moment lebendig ist oder zu einem bestimmten Zeitpunkt lebendig war" (ebd.). Im Hinblick darauf wird auf die Verwendung des Verbs „sein" verwiesen, was auf zwei sehr verschiedene Weisen gebraucht werden kann: In Gewaltfreier Kommunikation wird bei seiner Verwendung stets auf den Gegenwartsbezug geachtet. Beispielsweise könnte formuliert werden: „Bist du im Moment wütend?" und nicht: „Du bist ein wütender Mensch", denn dies ist nach Auffassung der GfK statische Sprache. Und durch Verwendung statischer Sprache mache man „aus Menschen leblose Dinge" (ebd.). Hier sehe ich den Bezug zur Etikettierungs- und Definitionstheorie sowie einen Zusammenhang zum Konzept der „Sich selbst erfüllenden Prophezeiung". Die von Rosenberg als statische Sprache bezeichneten Muster haben sowohl aus Sicht der GfK als auch aus Sicht des genannten, soziologischen Gewalterklärungsansatzes gewaltbegünstigende Wirkung.

Vergleiche anstellen

Auch bei Vergleichen handelt es sich nach Auffassung der GfK um Urteile, da Eigenschaften und Leistungsvermögen (in Relation zu anderen) eine Form von Verurteilung erfahren, wodurch eine Auf- bzw. Abwertung des Gegenübers sowie der eigenen Person erfolgt (vgl. Rosenberg 2005, 37).

Wer verdient was?

„Lebensentfremdende Kommunikation wird auch mit der Vorstellung in Verbindung gebracht, dass bestimmte Handlungen Lob und andere Strafe verdienen" (ebd., 41). Wird davon ausgegangen, dass Personen, die sich auf eine bestimmte Weise verhalten, schlecht sind, so ertönt der Ruf

[100] Einige Beispiele für den Gebrauch moralischer Ur teile nach Hart et al. (2006, 69): „Menschen werden abgestempelt: ‚Du bist gemein… Sie ist aggressiv… Er ist blöd… Ich bin faul…'. Es wird geurteilt: ‚Ich habe Recht… Du hast Unrecht… Wir sind gut… Ihr seid schlecht…' und beschuldigt: ‚Es ist ein Fehler… Sie sollten das… haben. Ich sollte bestraft werden…'."

nach Bestrafung, „damit sie bereuen und ihr Verhalten ändern“ (ebd.). Die GfK sieht allerdings keinen großen Nutzen in einem solchen Vorgehen. Rosenberg begründet dies wie folgt: „Ich bin davon überzeugt, dass es in unser aller Interesse liegt, dass Menschen sich ändern, aber nicht um Strafen zu entgehen, sondern weil sie sehen, dass eine Veränderung ihnen selbst nutzt“ (ebd.).

Verantwortung leugnen

Auch das Leugnen von Verantwortung für das eigene Denken, Fühlen und Handeln kann dem Bereich der lebensentfremdenden Kommunikationsformen zugeordnet werden.

Ein Beispiel aus dem Schulalltag einer Lehrerin lautet:

„Ich hasse es, Noten zu geben!“, aber sie tue es „weil die Schulpolitik es vorschreibt“ (ebd., 40). Diese Aussage könnte gemäß der GfK beispielsweise folgendermaßen „übersetzt“ werden: „Ich entscheide mich, Noten zu geben, weil ich meinen Job behalten möchte.“ Hier wird die Aufmerksamkeit auf die Eigenverantwortung gelenkt und somit an die grundsätzliche Entscheidungsfreiheit erinnert. Dadurch soll jedoch nicht die erlebte Frustration als solche verleugnet oder verdrängt werden. Es wird deutlich: Die Bewusstseinsschärfung für Eigenverantwortung und Entscheidungsmacht darf nicht isoliert vom Gesamtkonzept betrachtet werden, sondern muss stets im Kontext und in Bezug zur Haltung der GfK gesetzt bleiben. Dennoch werden Problematiken in der praktischen Umsetzung offenbar, die an späterer Stelle aufgegriffen werden sollen.

Das Leugnen von Verantwortung für unsere Handlungen geschieht laut Rosenberg immer dann, wenn wir ihre Ursache folgenden Gründen zuschreiben:

- Vage, unpersönliche Mächte: „ Ich habe mein Zimmer saubergemacht, weil ich es tun mußte.“
- Unser Zustand, eine Diagnose, die persönliche oder psychologische Geschichte: „Ich trinke, weil ich Alkoholiker bin.“
- Die Handlungen anderer: „Ich habe mein Kind geschlagen, weil es auf die Straße gelaufen ist.“
- Das Diktat einer Autorität: „Ich habe den Klienten angelogen, weil der Chef es mir befohlen hat.“
- Gruppendruck: „Ich habe mit dem Rauchen angefangen, weil alle meine Freunde rauchen.“
- Institutionelle Politik, Regeln und Vorschriften: „Für diesen Verstoß muss ich dich von der Schule verweisen – so sind die Vorschriften.“
- Geschlechterrollen, soziale Rollen oder Altersrollen: „Ich hasse es, zur Arbeit zu gehen, aber ich muss es tun, ich bin Ehemann und Vater.“
- Unkontrollierbare Impulse: „Ich wurde von meinem Verlangen überwältigt, den Schokoriegel zu essen.“ (ebd., 39).

Forderungen stellen

Ein weiteres typisches Merkmal einer Sprache, die Einfühlsamkeit blockiert, ist, Wünsche in Form von Forderungen zu formulieren. Demjenigen, der einer direkten oder indirekten Forderung

nicht nachkommt, drohen Schuldzuweisung oder Strafe. Dies sei eine „übliche Kommunikationsform in unserer Kultur, besonders verbreitet bei Menschen in einflussreichen Positionen“ (ebd., 41).[101]

Um dieses ganze Muster zu verändern, ist es Rosenbergs Auffassung nach entscheidend, bei sich selbst und in Beziehung zueinander anzufangen: „Wir transformieren uns selbst in ein lebensbejahendes System, ohne Vorwürfe, ohne Strafe, ohne Scham, ohne Schuld“ (Rosenberg 2012, 35). Er schlägt dazu die im folgenden Abschnitt vorgestellte Methode zur praktischen Umsetzung der GfK in vier Schritten vor. Rosenberg schreibt über den Transformationsprozess, der durch den Einsatz dieser Methode angestrebt wird:

„Mit Hilfe der GfK richten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Gefühle und Bedürfnisse, die wir alle haben, statt ein Denken im Sinne entmenschlichender Etikettierungen sowie entsprechende sprachliche Äußerungen zu perpetuieren – die leicht als fordernd und feindselig verstanden werden und zur Gewalt gegenüber uns selbst, anderen und der Welt um uns herum beitragen können. Die GFK ermöglicht Menschen, einen kreativen Dialog zu beginnen, um ihre eigenen, sie völlig zufriedenstellenden Lösungen zu finden“ (Rosenberg 2011, 170).[102]

3.3. Giraffensprache: Vier Schritte zu einer einfühlsamen Kommunikation

„Die Gewaltfreie Kommunikation ist eine Haltung“ (Gens 2009, 12), die zur Stärkung zwischenmenschlicher Beziehungen beitragen kann. Um diese Haltung zum Ausdruck zu bringen und/oder um sie zu erlangen, gibt es ein Kommunikationsmodell, welches auch Vier-Schritte-Methode genannt wird. Wer diese Methode beherrscht, ist, mit den Worten der GfK gesprochen, der Giraffensprache und des giraffischen Zuhörens mächtig.

Die Grundidee der Methode basiert laut Rosenberg auf zwei Fragen.

Leitfragen der GfK

- Beobachte dich selbst – was ist lebendig in dir?
- Wodurch würde sich deine Lebensqualität verbessern, was würde dein Leben bereichern?

(Rosenberg 2012, 12)

Wichtig sei es zu lernen, diese zwei Dinge zu kommunizieren, ehrlich und ohne jegliche Kritik: Außerdem gehe es darum, entsprechende Informationen von seinem Gegenüber empathisch aufzunehmen (vgl. Rosenberg 2012,12). Genau genommen umfasst die Methode zur Beantwortung der beiden genannten Fragen also zwei Mal vier Schritte: Vier Schritte zur „Selbstklärung (Selbsteinfühlung)“ und vier Schritte zum „Verständnis für den anderen (Einfühlung)“ (Gens 2009, 12).[103] Die vier Schritte werden von Rosenberg den Komponenten, Beobachtung (Was ist der Auslöser? Was hat die andere Person getan, das dich in deiner Lebensqualität einschränkt?), Gefühl

[101] Auf Forderungen wird im Abschnitt „Bitten“ noch einmal Bezug genommen.

[102] Einige konkrete Beispiele, wie Wolfssprache in Giraffensprache „übersetzt” werden kann, finden sich i m Anhang.

[103] Die beiden Begrifflichkeiten gebraucht Gens ausdrücklich in Anlehnung an Rosenbergs Formulierungen Selbstempathie und Empathie.

(welches Gefühl wurde dadurch ausgelöst?), Bedürfnis (auf welches unerfüllte Bedürfnis weist das Gefühl dich hin?) und Bitte (Worum bitte ich die andere Person, was möchte ich von ihr?) zugeordnet (vgl. Rosenberg 2012, 15).[104] Wenn eine Situation als spannungsreich empfunden wird, ist es laut Gens ratsam, die Vier-Schritte-Methode anzuwenden und dabei zunächst in die Selbstklärung zu gehen. Dies kann allein oder mit Unterstützung einer anderen Person nach folgendem Schema geschehen:

Selbsteinfühlung/Selbstklärung

1. Situation

   ‚Wenn ich sehe/höre, …

2. Gefühl

   dann fühle ich mich…

3. Bedürfnis

   weil ich das Bedürfnis nach…habe

4. Bitte/Wunsch

   und ich bitte dich…zu tun, oder mir zu sagen, ob du dazu bereit bist? ‘

(Gens 2011, 6)

Eine möglichst sachliche Beschreibung der Situation kann zur inneren Beruhigung beitragen. Den Fokus auf die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu richten, lenkt die Aufmerksamkeit weg von Schuldzuweisungen und (Selbst-) Vorwürfen und lässt offenbar werden, was eigentlich gerade gebraucht würde – zum Beispiel Klarheit, Sicherheit, Autonomie oder Wertschätzung. So kann es anschließend zu Überlegungen kommen, wie die ermittelten Bedürfnisse erfüllt werden könnten, wodurch sich herausstellt, ob bzw. worum das Gegenüber schließlich konkret gebeten werden kann (vgl. Gens 2009, 14).

Nach abgeschlossener Selbstklärung wird sich dem Gegenüber zugewandt. Bevor nun jedoch auf das Gesagte oder das Verhalten[105] des Gegenübers reagiert wird, ist es der GfK zufolge sinnvoll, zunächst herauszufinden, was der andere tatsächlich gemeint haben könnte.[106] Gens verweist diesbezüglich auf die Zuhilfenahme folgender Fragen: „Wie mag es ihm gehen, und was mag er brauchen? Und wenn seine Rede oder Handlung einen Appell (Bitte) enthält, wie könnte dieser wohl lauten?“ (ebd., 15) Hierfür schlägt er die Vier-Schritte-Technik in der folgenden Variante vor:

[104] Im Anhang findet sich ein Schaubild hierzu. Es wurde von Gens entworfen und zeigt den Prozess der GfK anhand der genannten 2 mal vier Schritte.

[105] Es wird in der Regel als Auslöser des Spannungsempfindens erlebt.

[106] Hier wird eine Verbindung zum Prinzip connection before correction deutlich: Sich erst in den anderen Hineinfühlen, ihm Empathie signalisieren, bevor es um die Selbstmitteilung geht. Allerdings ist damit nicht gemeint, dass man dem Gegenüber Empathie zukommen lassen muss, bevor man sich selbst Einfühlung (Selbstklärung) gewährt.

Einfühlung in den anderen

1. Situation

   ‚Wenn du siehst/hörst…

2. Gefühl

   fühlst du dich dann…?

3. Bedürfnis

   weil Du…brauchst?

4. Bitte/Wunsch

   und bittest du mich deshalb…?'

(Gens 2011 , 6)

Ab Schritt zwei ist es aus Sicht der GfK ratsam, in Frageform zu verfahren, um dem Gegenüber zu verdeutlichen, dass es sich lediglich um Vermutungen handelt. Gens erachtet es für wichtig, die eigenen Hypothesen in Frageform vorzubringen, die nicht als Unterstellung formuliert ist („Du fühlst dich doch…?") Dies führe häufig zu Abwehrreaktionen seitens des Gesprächspartner (vgl. ebd., 26). Dem Gegenüber Raum für Korrekturen und Ergänzungen zu lassen schafft hingegen Verbindung und somit Beziehung, was die Voraussetzung zur aufrichtigen Kooperationsbereitschaft begünstigt. Außerdem wird dem anderen auf diese Weise signalisiert, dass das Bemühen besteht ihn zu verstehen und ernst zu nehmen und dass er mit seinen Empfindungen und Bedürfnissen urteilsfrei akzeptiert wird (vgl. ebd., 15).[107]

Laut Gens ist es nicht notwendig, „immer dezidiert gewaltfrei [zu] sprechen. Wenn die Beziehung in Ordnung ist, wird [das] Gegenüber die Worte nicht auf die Goldwaage legen" (ebd., 19). Es gebe allerdings Anlässe, zu denen es sehr nützlich sei, nach den oben beschriebenen Schritten vorzugehen, um Spannungszustände abzubauen und Missverständnisse zu klären.

Das dargelegte Vorgehen in zwei Mal vier Schritten lässt meines Erachtens die folgende Aussage Rosenbergs sehr anschaulich werden: „Zu den einzigartigen Merkmalen der Giraffensprache gehört, dass eine einzige Person, die sie kennt, ausreicht um Verstehen und Verbindung in der Kommunikation zu verbessern" (Hart; Kindle Hodson 2006, 77).

Beobachten

> *„Nicht die Tatsachen selbst machen das Leben schwer, sondern unsere Bewertungen der Tatsachen." Epiktet*[108]

Der erste Schritt der Kommunikation in gewaltfreier Sprache gilt einer Tatsachenbeschreibung. So kann einer anderen Person beispielsweise rückgemeldet werden, was als störend empfunden wird, ohne jedoch ihr Verhalten zu bewerten (vgl. Rosenberg 2012, 12f). Es soll also lediglich be-

[107] Im Zuge der in Kapitel III.2 vollzogenen Analyse des Personenzentrierten Ansatzes ist die Bedeutsamkeit dieser Variablen ausführlich begründet worden.

[108] Zitiert i n Bitschnau 2008, 60.

schrieben werden, was jemand tut oder gerade getan bzw. gesagt hat.[109] Rosenberg definiert diese Art des Beobachtens wie folgt: „Als Beobachtung bezeichne ich etwas, das wir sehen, hören oder berühren können, etwas, das man mit einer Kamera aufzeichnen kann" (Rosenberg 2011, 39). Eine Einschätzung oder Bewertung unterscheide sich davon dahingehend, dass aus den Dingen, die man beobachte, Schlüsse gezogen würden. Die geäußerten Beobachtungen sollen sich hingegen ganz konkret auf die Zeit und den Handlungszusammenhang beziehen (vgl. Rosenberg 2005, 45). Bitschnau schreibt bezüglich eines möglichen Effektes: „Das Benennen von beobachtbaren Tatsachen fungiert als sprachlicher Türöffner (in Anlehnung an Gordon 1998), da das Gegenüber innerlich oder äußerlich der Aussage zustimmt" (Bitschnau 2008, 54). Nach Gens und Pásztor hilft das Auseinanderhalten von Bewertung und Beobachtung dabei, „vorschnelle und ‚automatische Reaktionen zu vermeiden, trennt Fakten von Fiktion und erleichtert so die eigene Standortbestimmung" (2005, 25).

Es geht hierbei nicht darum, sich jeglicher Bewertung zu enthalten, sondern zu lernen, sauber zwischen Beobachtungen und persönlichen Bewertungen zu trennen (vgl. Rosenberg 2005, 45).[110] Denn es ist sehr wahrscheinlich, dass Beobachtungen, die mit Bewertungen, Verurteilungen oder Interpretationen vermischt kommuniziert werden, beim Gegenüber ein defensives Verhalten hervorrufen (vgl. Hart; Kindle Hodson 2006, 80).

Um Beobachtungen und Bewertungen zu trennen, wird auf der sprachlichen Ebene empfohlen, auf die Vermeidung bestimmter Formulierungen zu achten:[111]

Gebrauch von:

Verben mit bewertendem Anteil

Beispiel: Toni schiebt die Dinge vor sich her.
GfK- Variante: Toni lernt für ihre Prüfungen erst am Abend vorher.

(vgl. Rosenberg 2005, 50)

Wörtern wie immer, nie, ständig als Übertreibung

Beispiel: „Du kommst immer zu spät!"
GfK-Variante: „Die letzten vier Male, kamst du mehr als 10 Minuten zu spät zur ersten Stunde Mathematik."

Wörtern, die eine Fähigkeit bezeichnen, ohne klarzustellen, dass hier bewertet wird

Beispiel 1: Hannah ist schlecht in Deutsch.

---

109 Zur Erinnerung: Als Hilfsfragen können hier z.B. „Was ist der Auslöser?" oder „Was hat dich in deiner Lebensqualität eingeschränkt?" dienen (Rosenberg 2012, 15).

110 Für die Bewertung gilt es, die in Kapitel III.3.2 Wolfssprache behandelte Unterscheidung zwischen Werturteilen und moralischen Ur teilen zu berücksichtigen.

111 Hierbei geht es besonders darum Diagnosen und Etikettierungen zu vermeiden, auch, um destruktiven Auswirkungen auf das Selbstkonzept des Schülers im Sinne einer Selbsterfüllenden Prophezeiung vorzubeugen. Es geht also darum eine situative Feststellung zu machen, die – wie es der Schulalltag häufig erfordert – sehr wohl auch eine bestimmte Intention verfolgt und Konsequenzen nach sich ziehen kann/wird. Das soll auch nicht verschwiegen werden. Im Gegenteil: Es ist wichtig, transparent zu erklären warum es zu welchen Handlungen kommt, was die Beweggründe sind und die jeweiligen Verantwortlichkeiten zu klären. Es geht nicht um Schuld, sondern um Eigenverantwortung. Daher ist es wichtig, den ersten der vier Schritte stets i m Kontext des Gesamtprozesses der GfK zu denken und zu kommunizieren.

Beispiel 2: Fred ist ungezogen.
GfK Variante: Hannah hat in den letzten drei Diktaten eine 5 geschrieben. GfK-Variante: Fred hat in der Mathestunde fünfmal Antworten ausgerufen, ohne sich zu melden

- Interpretationen

Beobachtung: „Du hast diese Woche zweimal gesagt, dass du deine Hausaufgaben gemacht hättest. Ich habe sie jedoch nicht bekommen"
Bewertung: „Du bist unzuverlässig." (in Anlehnung an Hart; Kindle Hodgson 2006, 80)
Beobachtung: „Du bist in dieser Woche dreimal über 10Minuten verspätet gekommen…"
Bewertung: „Wenn du meinen Unterricht nicht ernst nimmst…"
„Beobachtung: ‚Ich sehe eine Anzahl von Flecken auf den Rändern deines Papiers.'
Bewertung: ‚Deine Arbeit ist schlampig.'" (ebd.)
„Beobachtung: ‚Ich sehe, dass du in dein Buch schaust, während ich zu dir spreche.'
Bewertung: ‚Du bist ein schrecklicher Zuhörer.'" (ebd.)

Meines Erachtens lassen die aufgeführten Beispiele sehr deutlich den Unterschied erahnen, den die von Bewertung getrennte Beobachtungsmitteilung in Hinblick auf den Gesprächsverlauf zu bewirken vermag. Die sachliche Äußerung lädt wie bereits erwähnt zur inneren oder äußeren Zustimmung ein und schafft somit eine von Vorwürfen, Unterstellungen und Kritik freie Basis. An dieser Stelle scheint es mir wichtig, die Absicht der Anwendung des ersten Schrittes (Tatsachenbeschreibung) zu beleuchten. Denn, wenn dieser Schritt lediglich „eingesetzt und benutzt" wird, um das Gegenüber dazu zu bekommen, etwas zu tun oder der eigenen Meinung zuzustimmen, sehe ich insbesondere folgende Gefahr: Auf diese Weise macht man sich von seiner Erwartung abhängig, dass die Anwendung entweder funktionieren kann oder aber andernfalls eine der beiden Parteien etwas falsch macht. Schnell ist man wieder im „Wolfsdenken", indem man bemüht ist, den Schuldigen zu ermitteln. Bei einer Interpretation der Reaktion wird häufig außer Acht gelassen, dass das Gegenüber eine Geschichte mitbringt, die sein Hören und Denken prägt und es zudem wahrscheinlich nicht gewohnt ist, Aussagen „giraffisch" aufzunehmen und daher möglicherweise verunsichert oder misstrauisch ist. Hier sei auf den feindlichen Attributionsfehler verwiesen, der in Kapitel II.1 dargestellt wird. Angenommen Person A begegnet Person B in einer Konfliktsituation indem er im Sinne der GfK eine wertneutrale Beobachtung mitteilt und B dadurch ein Beziehungsangebot zu machen versucht. Person B reagiert jedoch abwehrend oder gar feindselig darauf (z.B. auf Grund von Misstrauen). Nun ist entscheidend, mit welcher Einstellung und Zielsetzung Person A die Beobachtung geäußert hat. Hat A die feste Erwartung, dass sein „Angebot Beobachtung eine positive (oder zumindest keine feindselige) Reaktion beim Gegenüber zu bewirken hat, so ist Enttäuschung bzw. Entrüstung vorprogrammiert: A wird dann etwa denken: „Hab ich's doch gewusst, - es ist einfach zwecklos mit B"; dies wird wiederum Einfluss auf den weiteren Verlauf der Situation nehmen. Das Verhalten oder Sprechen von Person A wird sich seinem Denken anpassen und sich entsprechend in einer Weise verändern, die Person B in seinem Misstrauen bestätigen wird. Auch hier ist also wieder von zentraler Bedeutung, sich vor Augen zu führen, worauf die GfK abzielt: dass man die Anwendung nicht in erster Linie für andere gebraucht, sondern aus dem Wunsch nach Lebensbereicherung, Aufrichtigkeit sich selbst

gegenüber und dem echten Interesse an einer lebendigen, authentischen Verbindung zum anderen. Eine besondere Herausforderung ist, wie ich finde, dass es bei diesem Schritt häufig keinen Beweis gibt, ob und was bei dem Gegenüber ankommt. So ist beispielsweise ein „inneres Zustimmen" auf eine Beobachtungsäußerung nicht sichtbar, und manchmal ist das Gegenüber auch nicht bereit, dies mitzuteilen. Ich denke, dass Menschen gelernt haben, sich an Sichtbarem, an Beweisen zu orientieren. So lässt uns das Vertrauen und Hoffen auf langsam wachsende Veränderung, auf mosaikartige Vertrauensbildung im Innern des Gegenübers, die weder „ablesbar", noch „messbar" oder gar „zeitlich absehbar" ist, oft selbst an die Grenzen unseres „Sicherheitsbedürfnisses" stoßen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Verzicht auf Analysen und moralisierende Bewertungen, wie anhand dieses ersten der vier Schritte beschrieben, als Voraussetzung für jegliche Form einfühlsamer Begegnung gilt. Bei Gens und Pázstor heißt es hierzu: „Diese Haltung zieht sich wie ein roter Faden durch alle Anwendungsmöglichkeiten. Statt zu interpretieren finden wir heraus, was den anderen bewegt, […] - was er fühlt, was er braucht" (2005, 26). So baut auf diesen ersten wesentlichen Schritt der zweite auf, indem es um das Ergründen der eigenen Gefühle und der des Gegenübers geht.

Gefühle

> *„Was auch immer das Gefühl ist – ob Schmerz oder Freude –, es ist ein Geschenk und seine Schönheit liegt darin, dass es […] dir zeigt, dass du lebendig bist." Marshall B. Rosenberg*[112]

Im zweiten Schritt geht es um die Auseinandersetzung mit den Gefühlen, die durch das, was wir beobachten, ausgelöst werden.

Interpretationsgefühle von „echten" Gefühlen unterscheiden lernen

Die GfK regt dazu an, genauer auf sprachliche Konstrukte zu achten, die zwar das Wort fühlen beinhalten, explizit jedoch kein Gefühl benennen. Sich mittels solcher sogenannten Interpretationsgefühle[113] auszudrücken bedeutet, „dass zwar das Wort fühlen verwendet, aber damit ein Gedanke, eine Meinung ausgedrückt wird und die Formulierung ‚Ich habe das Gefühl…' durch ‚Ich denke …' ersetzt werden könnte" (Bitschnau 2008, 57).

Interpretationsgefühle lassen sich daran erkennen, dass sich Satzsegmenten wie „Ich habe das Gefühl…" oder „Ich fühle mich…" Worte aus den zwei unten nachfolgend aufgeführten Kategorien anschließen.

a) Wörter wie „dass", „wie", „als ob":

> *„ ‚Ich habe das Gefühl, dass du mir nicht wirklich zuhörst.' – Diese Aussage beschreibt kein Gefühl, sondern deutet das Verhalten der anderen Person (du hörst mir nicht zu).*
> *‚Ich fühle mich wie eine Versagerin.' – Diese Aussage beschreibt kein Gefühl, sondern ist eine Eigen-Bewertung: Ich denke, ich bin eine Versagerin.*
> *‚Ich fühle mich, als ob ich mit einer Wand verheiratet wäre.' – Diese Aussage beschreibt kein Gefühl, sondern stellt eine Bewertung in Form einer bildlichen Metapher dar" (ebd., 57f).*

[112] Zitat entnommen aus: Rosenberg 2012, 18.

[113] Synonym werden auch die Begriffe Pseudogefühle, Vorwurfsgefühle, Nicht-Gefühle, Wolfsgefühle oder Opfergefühle verwendet.

b) Die persönlichen Pronomen ich, du, er, sie, es, wir, ihr, sie:

„Ich habe das Gefühl, ich bin für diesen Job einfach ungeeignet."
„Ich habe das Gefühl, du nimmst mich nicht ernst."
„Ich habe das Gefühl, er will sich nur wichtigmachen."
„Ich habe das Gefühl, wir drehen uns im Kreis." (ebd., 58)

Es wird auch zwischen dem, wie sich jemand fühlt und dem, wie jemand meint, dass andere darauf reagieren oder sich ihm gegenüber verhalten unterschieden. Beispiele für solche Opfer- bzw. Tätergefühle können folgende Formulierungen sein:

„Ich fühle mich …

angegriffen - ausgebeutet - ausgenutzt - bedroht - benutzt - betrogen - bevormundet - eingeengt - eingeschüchtert - festgenagelt - gequält - gezwungen - gestört - herabgesetzt - in die Enge getrieben - manipuliert - missbraucht - missverstanden

Ich fühle mich nicht…

beachtet - ernst - genommen - geachtet - gehört - gesehen - verstanden - unterstützt - respektiert - wertgeschätzt!" (Gens 2011,13)

Ingrid Holler (vgl. 2005, 62f) beschreibt in ihrem Trainingsbuch für GfK einen Test, der es ermöglicht, auf der verbalen Ebene echte Gefühle zu identifizieren.

Test

„Ersetzen Sie:
‚Ich habe das Gefühl, …' oder ‚Ich fühle mich…' durch ‚Ich bin …'.

Überprüfung:

Stimmt der Satz grammatikalisch noch? Ist das Ergebnis ein sinnvoller Satz mit einem Gefühlsausdruck?
Wenn ja, […] handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um ein echtes Gefühl." (Holler 2010, 63) Ein Beispiel könnte lauten:
Originalsatz: „Ich fühle mich hintergangen."
Ersetzen durch: „Ich bin hintergangen."
Überprüfung: Sinnloser Satz und Ausdruck davon, wie das Verhalten anderer Menschen interpretiert wird.[114]

Auf diese Art und Weise wird es möglich, Interpretationsgefühle zu übersetzen. Wenn ein Mensch denkt, „jemand hintergeht mich", fühlt er sich wahrscheinlich frustriert, wütend, enttäuscht oder traurig. Wenn das Gefühl ermittelt werden konnte, kann nach dem dahinter liegenden, unerfüllten Bedürfnis geschaut werden. „Stellen Interpretationsgefühle moralische Bewertungen von Handlungen dar, ist es oft relativ einfach, sie in Bedürfnisse zu übersetzen. Zum Beispiel Ausdrücke wie ‚missverstanden' – ‚nicht ernst genommen' […] ‚nicht unterstützt' u.Ä. werden als (positives) Gegenteil formuliert: Mir ist das Verständnis wichtig, ich möchte gerne ernst genommen werden, es ist mir ein Anliegen, gehört zu werden, ich wünsche mir Unterstützung" (Bitschnau 2008, 59).

[114] Diese Überprüfung funktioniert nur dann, wenn der Satz i m Präsenz ausgedrückt wird. Denn i n der Vergangenheitsform würde aus: „Ich fühlte mich hintergangen." „Ich bin hintergangen worden."

Verantwortung für die eigenen Gefühle übernehmen

Der Unterscheidung von echten Gefühlen und Interpretationsgefühlen folgt aus Sicht der GfK ein weiterer wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem selbstbestimmten, verantwortlichen Umgang mit sich und seinen Mitmenschen: Dieser Schritt meint die Vergegenwärtigung dessen, dass Gefühle nicht in ursächlichem Zusammenhang mit Handlungen anderer oder der Situation stehen, sondern in direktem Bezug zum entsprechenden eignen Bedürfnis gesehen werden müssen (vgl. ebd., 60f). Dazu heißt es bei Gaschler und Gaschler: „>>Ich bin frustriert, weil du...<< ist die gängige Sichtweise, die die Verantwortung für meine Gefühle bei dem Verhalten des anderen sucht. Ist dem wirklich so? Möchten wir tatsächlich die Verantwortung für unsere Gefühle dem anderen überlassen? Hat er die Macht und die Möglichkeiten, einfach nur auf ein Knöpfchen zu drücken und uns damit frustriert, traurig, glücklich oder sogar verliebt zu machen?“ (Gaschler; Gaschler 2011, 32)

Mit Verantwortung ist in der GfK gemeint, den Auslöser von der Ursache zu trennen und anzuerkennen, „dass unsere Gefühle aus unserer Entscheidung kommen, wie wir das, was andere sagen oder tun, aufnehmen wollen; und sie entstehen aus unseren jeweiligen Bedürfnissen und Erwartungen in der aktuellen Situation“ (Rosenberg 2005, 69).

Nachfolgend einige Beispiele zur Veranschaulichung des Unterschieds in Anlehnung an Bitschnau (2008, 70):

Formulierungen, wo Verantwortung für Gefühle nach außen projiziert wird	**Formulierungen, wo eigene Gefühle in Bezug zu Bedürfnissen formuliert werden**
Ich bin sauer, weil du nicht angerufen hast.	Ich bin sauer, weil mir Verlässlichkeit wichtig ist.

Verantwortung abgeben:	**Verantwortung übernehmen:**
- Ich bin frustriert, ... - weil du/weil Sie/weil man/weil die Firma/die Mutter/die Chefin/die Freundin/der Nachbar usw./ mich ablehnen. - Ich bin frustriert von dem Mitarbeiter, der mich immer ablehnt. - Es frustriert mich, abgelehnt zu werden.	- Ich bin frustriert, - ... weil ich Akzeptanz brauche. - ... weil mir Akzeptanz wichtig ist. - ... weil ich mir Akzeptanz wünsche. - ... weil mir wichtig ist, dass ich so - akzeptiert werde, wie ich bin.

Verantwortung für eigene Gefühle zu übernehmen heißt wie oben erläutert, sich dessen bewusst zu sein, dass immer Wahlmöglichkeiten bestehen.[115]
Die GfK betont, dass ein Mensch bei Vorwürfen, Angriffen und Kritik auf unterschiedliche Weise reagieren und dabei aus vier Optionen bewusst wählen kann (vgl. Bitschnau 2008, 61):[116]

Vier Reaktionsmöglichkeiten auf negative Erfahrungen

1. Sich selbst die Schuld geben
   „Eine erste Möglichkeit besteht darin, sich selbst die Schuld zu geben, Vorwürfe persönlich zu nehmen und direkte Kritik zu hören."
2. Anderen die Schuld geben
   „Die zweite Möglichkeit bedeutet, dem anderen die Schuld zugeben und sich über den anderen zu ärgern. Wenn andere beschuldigt werden, ist das häufigste Gefühl Ärger, die Verantwortung für die Situation wird nach außen delegiert. "
3. Sich selbst empathisch begegnen
   „Die dritte Möglichkeit ist das bewusste Wahrnehmen eigener Gefühle und Bedürfnisse. Das heißt auch, Menschen geben sich selbst Empathie. "
4. Dem anderen empathisch begegnen
   „Die vierte mögliche Reaktion besteht darin, die Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers wahrzunehmen. Das heißt konkret, wir hören hinter dem Vorwurf das nicht erfüllte Bedürfnis des Gegenübers und reagieren empathisch."

(Bitschnau 2008, 62)26

Da die GfK ein Schuldkonzept gänzlich ablehnt, wird dazu angeregt, die dritte und vierte Reaktionsmöglichkeit zu erlernen. Mit einer Sensibilisierung für diese Wahlmöglichkeiten und durch das bewusste Trainieren der beiden letztgenannten Optionen[117] steige die Fähigkeit, aktiv das eigene Gefühlsleben zu gestalten und konstruktiv mit negativ bewerteten Gefühlen, wie z.B. Wut umzugehen (vgl. ebd., 63).
In der GfK werden erfüllte oder nicht erfüllte Bedürfnisse als Wurzel der Gefühle gesehen. Diese Annahme stellt den Schlüssel für den erfolgreichen Umgang mit Konflikten dar (vgl. ebd., 68).

Der Aspekt des Ärgers und seine Bedeutung für die Gewaltfreiheit

„Ärger" gilt als besonders wichtiges Gefühl im Zusammenhang mit Konflikten und Gewalt. Auf die im zweiten Kapitel vorgestellte Frustrationstheorie bezogen könnte man aus Sicht der GfK den Ärger zwischen Frustration und Gewalt verorten. Dies würde die dort aufgeführte Aussage unterstreichen, dass nicht jede Frustration zwangsläufig zu Gewalt führen muss. Es bedarf einer Art „Brückenemotion", beispielsweise Ärger auf jemanden oder etwas. Ärger wird hervorgerufen und genährt durch negative Deutungen: „Nur wenn sie einen anderen verantwortlich machen für Fehler und Missgeschicke und wenn sie sein Handeln falsch finden, können sie sich ärgern" (Gens

[115] Rosenberg formuliert im Seminar etwas provokant: „Mei n Glaube: Kein Mensch ha t jemals etwas getan, das er nicht selbst gewählt hat" (Bitschnau 2008).
[116] Zu Punkt drei und vier finden sich i m Kapitel III.3.3 Giraffensprache nähere Informationen.
[117] z.B. i n For m von Rollenspielen

2009, 38).[118] Dies macht Ärger als Sekundärgefühl[119] kenntlich. Rosenberg erklärt: „ Wenn sich Ärger in unseren Herzen breit macht, dann haben wir ein ‚sollte' im Kopf" (Rosenberg 2012, 19). Menschen seien nur wütend, wenn sie „vom Leben abgeschnitten sind" (ebd.) und dadurch keinen Zugang zu ihrer Gefühls- und Bedürfniswelt mehr hätten.

Ärger ist in vielfacher Hinsicht destruktiv (vgl. Gens 2009, 41). Dies wirft die Frage auf, weshalb Menschen sich dennoch so viel ärgern, - welchen Nutzen Ärger also erfüllt. Die GfK beantwortet diese Frage mit der Erklärung, Ärger sei ein Schutzgefühl: „In Situationen mit starken Gefühlen […] fällt es uns schwer uns mit diesen Gefühlen zu verbinden, sie auszuhalten. Statt bei uns zu sein gehen wir nach außen in den Ärger" (ebd., 40). Dieser Theorie zufolge, verbergen sich hinter Ärger Gefühle wie Hilflosigkeit, Verzweiflung, Schmerz, Trauer oder Angst, die Menschen als bedrohlich empfinden können und vor denen sie sich zu schützen versuchen. Auch das hier beschriebene Ausweichen in ein anderes Gefühl, ist Kennzeichen von Sekundärgefühlen. Rosenberg ist überzeugt davon, dass, wenn es gelänge zu den Bedürfnissen hinter der Wut zu finden, nach wie vor starke Gefühle vorhanden wären, die zwar schmerzhaft, nicht aber zerstörerisch seien (vgl. Rosenberg 2012, 25). Die GfK hält es für eine konstruktivere und nachhaltigere Umgangsform, sich mit eben diesen tatsächlichen Gefühlen – den Primärgefühlen – auseinander zu setzen, statt im Ärger zu bleiben. Dies kann sowohl und vorrangig mittels Selbsteinfühlung als auch durch die Einfühlung in den anderen geschehen.[120] Ärger kann aus dieser Perspektive als wichtiges Warnsignal gesehen werden, das es ermöglicht, eine Gewaltspirale frühzeitig zu unterbrechen. Rosenberg plädiert dafür, die eigene Wut ernst zu nehmen, sich bewusst zu machen, dass man wütend ist und sich

> *„gleichzeitig bewusst darüber zu sein, dass es nicht eine andere Person ist, die [einen] wütend macht, sondern das eigene Denken [und Fühlen]" (ebd.).*[121]

Zusammenfassung der drei Gefühlstypen

Bisher wurden Interpretationsgefühle und Sekundärgefühle ausführlich dargestellt. Als ihre wichtigsten Merkmale sind festzuhalten:

Interpretationsgefühle: Hierbei handelt es sich nicht um Gefühle im eigentlichen Sinn, sondern lediglich um einen Ausdruck dessen, was jemand über das Verhalten anderer denkt bzw. wie dieses Verhalten bewertet wird. Solche Pseudogefühle sind häufig mit Sekundärgefühlen verknüpft (vgl. z.B. Weckert 2011, 34).

Sekundärgefühle: Dies sind Gefühle, die durch eine bestimmte Art zu Denken hervorgerufen werden. Wut, Ärger, Hass, Scham, Schuld, Niedergeschlagenheit und verwandte Begriffe beinhal-

---

118 Gleiches gilt auch für den Ärger sich selbst gegenüber.

119 Sekundärgefühle zeichnen sich u.a. dadurch aus, dass sie immer i n Zusammenhang mi t Gedanken und Bewertungen stehen. Eine umfassendere Definition findet sich i m anschließenden Abschnitt Zusammenfassung der drei Gefühlstypen.

120 Hier noch einmal die vier Wahlmöglichkeiten: (1) Sich selbst die Schuld geben = Ärger über sich; (2) Anderen die Schuld geben = Ärger über jemand anderen; (3) Die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wahrnehmen = Selbsteinfühlung/Mitgefühl mit mir; (4) Die Gefühle und Bedürfnisse der anderen Person wahrnehmen = Empathie/Mitgefühl mit dem anderen.

121 Die Annahme, dass, sobald die Verbindung zu den Bedürfnissen her gestellt ist, Sekundärgefühle wie Ärger und Wut abklingen (vgl. Rosenberg 2012, 19), verdeutlicht die große Bedeutung, die i m Konzept der GfK dem Er kennen von Bedürfnissen zukommt.

ten den Gedanken, dass mit jemand anderem oder sich selbst etwas nicht in Ordnung ist. Sekundärgefühle verdecken und verzerren die eigentlichen Gefühle. „Sekundärgefühle sind also ein »Zweikomponentenkleber« aus Primärgefühlen und Gedanken" (ebd. 33). Ihr Nutzen wird im Schutz vor Zuständen emotionaler Vulnerabilität gesehen.

Primärgefühle: Über Primärgefühle, die bislang überwiegend als „echte Gefühle" bezeichnet wurden, heißt es bei Weckert: „Echte Gefühle drücken keine Täter-Opfer-Beziehung (‚Ich bin verletzt - du bist schuld!'), sondern zunächst eine reine Ich-Botschaft aus (‚Ich fühle mich angespannt')" (Weckert 2011, 33).

Grundsätzlich ist festzustellen, dass es durch das im ersten der vier Schritte thematisierte „saubere Trennen von Beobachtung und Bewertung" gelingen kann, Interpretationsgefühle zu überwinden, insofern als sich hierdurch ein bewusster Zugang zu den entsprechenden Sekundär- und Primärgefühlen eröffnet. So ist der Weg für eine reife Auseinandersetzung zur Entwicklung einer mündigen Entscheidungsvermögens geebnet.

Primärgefühle

Primärgefühle lassen sich aus Sicht der GfK in „Gefühle, die entstehen, wenn sich Bedürfnisse erfüllen" und „Gefühle, die entstehen wenn Bedürfnisse sich nicht erfüllen" differenzieren (vgl. Bitschnau 2008, 59). Zur Begründung dieser etwas umständlich betitelten Kategorisierung erklärt Rosenberg: „Früher habe ich sie in positive und negative Gefühle unterteilt. Und dann habe ich gesehen, dass diese beiden Kategorien implizieren, dass es Gefühle gibt, die ‚schlecht' sind, anstatt als Teil des Lebens gesehen zu werden" (2012, 18). Rosenberg misst jedoch allen Gefühlen eine gleichrangig natürliche und lebenswichtige Funktion bei (ebd.).

Die GfK beschreibt, es sei von großem Nutzen, über ein umfangreiches (Primär-) Gefühls-Vokabular zu verfügen, einerseits um das Identifizieren unterschiedlichster Empfindungen und Gefühlszustände zu ermöglichen, und anderseits, um das präzise Artikulieren selbiger zu gewährleisten. Weshalb Rosenberg die Notwendigkeit gegeben sieht, sich ein solches Vokabular überhaupt erst mühevoll anzueignen, wird aus dem nachfolgenden Zitat ersichtlich: „ Da die meisten von uns die Sprache des ‚Herrschen und beherrscht werden' gelernt haben, können wir zwar gewöhnlich zehn Synonyme für eine Abstemplung wie ‚dumm' nennen, doch reicht unsere Fähigkeit, Gefühle sprachlich auszudrücken, meist über die Wörter wie ‚gut' oder ‚schlecht' nicht hinaus" (Rosenberg 2011, 43). Deshalb schließt sich eine Auswahl von Gefühlen und Zuständen der beiden o.g. Kategorien an, die beliebig erweitert werden könnte.

Gefühle, wenn Bedürfnisse erfüllt sind:	**Gefühle, wenn Bedürfnisse nicht erfüllt werden:**
sich wohl fühlen, ausgefüllt, erfüllt, unbefangen, mit Leichtigkeit, mit Mühelosigkeit, entspannt, sicher	unwohl, unbehaglich, reizbar, unsicher, unglücklich, elend, peinlich berührt, verlegen
erholt, erfrischt, mit neuer Energie, munter, hellwach, entspannt, lebendig, stark	müde, erschöpft, schläfrig, stumpf, schwach, nebelig, tot

interessiert, neugierig, aufgeregt	uninteressiert, gelangweilt, öde, ätzend
froh, glücklich, hoffnungsvoll, dankbar, hocherfreut, begeistert, aufgedreht, fröhlich, vergnügt	traurig, unglücklich, enttäuscht, schwer, einsam, trostlos, mies, bedrückt
friedvoll, ruhig, klar, zufrieden	nervös, besorgt, irritiert, angespannt
liebend, verbunden, warm, offen, zart, freundlich, liebevoll	wütend, ärgerlich, gereizt, frustriert, aufgeregt, aufgebracht, feindlich
dankbar, anerkennend, angenehm	verärgert, enttäuscht, bitter
spielerisch, scherzhaft, abenteuerlich, lebendig, inspiriert, angespornt, eifrig	erschrocken, ängstlich, zögernd, entsetzt, besorgt, blockiert

(Hart; Kindle Hudson 2010, 85)[122]

Funktion von Gefühlen

Abschließend soll auf die Funktionen der intensiven Auseinandersetzung mit situativen Gefühlen eingegangen werden. Grundsätzlich wird das Ziel verfolgt, eine erhöhte Sensibilität für Interpretationsgefühle zu entwickeln, Primärgefühle von Sekundärgefühlen unterscheiden zu können und im Letzteren das Potenzial selbstbestimmten Fühlens und Handelns erkennen, schätzen und im Sinne eigenverantwortlicher Entscheidungen nutzen zu lernen. Hierdurch soll die Entfaltung der beiden zentralen Gefühle, Freude und Schmerz, in ihren jeweiligen Facetten begünstigt und das ungehemmte Ausdrücken und Ausleben dieser ermöglicht werden. Es geht weder um die Unterdrückung, noch um die rigide Kontrolle eigener Gefühlsregungen, sondern vielmehr um den reifen und lebensbereichernden Umgang mit jeglicher situativer Emotion. „ Weltweit beweist keine einzige Studie, dass sich spontane Emotionen willentlich unterdrücken lassen“ (Weckert 2011, 32). In dem Moment, wo das Gegenüber handelt oder spricht, werden kurz unkontrollierbare Gefühle ausgelöst. Dieser Zeitraum wird in der Wissenschaft unter dem Begriff »Refraktärphase« gefasst (ebd.). Diese Phasen selbst können anscheinend nicht aufgehoben werden. Dies ist auch keineswegs das Anliegen der GfK, wohl aber die Verkürzung solcher Phasen durch einen bewussteren Umgang mit den damit einhergehenden intensiven Gefühlen. Auch das Wahrnehmen der Möglichkeit, eine einfühlende Verbindung mit darunter liegenden Bedürfnissen zu suchen und aufzunehmen, gilt als erstrebenswert. Für dieses empathische Vorgehen ist es wichtig, „dass nicht nur Bedürfnisse, sondern auch die dazugehörigen Gefühle benannt werden. Starke Gefühle wirken bedrohlich, solange sie für die andere Streitpartei als Gefahr eingestuft werden“ (ebd.). Gefühle zu offenbaren, sich verletzlich zu zeigen, kann beängstigend sein. Es nicht zu tun kann jedoch auf beiden Seiten eine Furcht vor dem Ungewissen, nicht Einschätzbaren mit sich

[122] Eine andere Form der Darstellung von Gefühlen nach Gaschler und Gaschler befinde t sich im Anhang.

bringen, die – der vorangestellten Aussage folgend – ihrerseits blockierende Wirkung hervorrufen dürfte.[123]

Nach Ingrid Holler sind Gefühle „ein Schlüssel zur Menschlichkeit", die es leichter machen, „hinter den Konflikten den Menschen zu sehen" (Holler 2010, 59). Auch umgekehrt sieht sie eine bereichernde Wirkung im Mitteilen des aktuellen Gefühlserlebens. Die andere Person könne Äußerungen eher mit einfühlsamem Verständnis hören, wenn zuvor über das Preisgeben von Empfindungen ein Kontakt hergestellt werden konnte (vgl. ebd.). Dies unterstreicht die Wichtigkeit, einen umfangreichen und differenzierten Gefühlswortschatz aufzubauen, um sich so authentisch wie möglich ausdrücken zu können.[124] Bitschnau stellt in ihren Untersuchungen fest, dass eine hohe Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen und ausdrücken zu können, „die wichtigste Basis für emotionale Kompetenz ist" (Bitschnau 2008, 58f).[125]

Im folgenden Abschnitt soll sich dem dritten Schritt, dem Bedürfnis als der Wurzel des Gefühls, zugewendet werden. Um den Zusammenhang von Gefühlen und Bedürfnissen anschaulich zu machen, bedient sich Rosenberg vielfach folgender Metapher:

> *„Gefühle und Bedürfnisse sind nicht voneinander trennbar. Bedürfnisse werden durch Gefühle sichtbar, erkennbar. Darin liegt die Bedeutung von Gefühlen. Das ist wie bei den Signallämpchen im Auto. Wenn das rote Licht angeht, dann wissen wir, dass der Tank leer ist. Das gelbe Licht zeigt das elektrische System, Öl und Wasserstand an. Das sind die Gefühle. Entweder alles funktioniert oder irgendetwas muss repariert oder nachgefüllt werden. Das heißt, die Gefühle sind wie die Signale auf dem Armaturenbrett, sie geben Auskunft über die Bedürfnislage" (ebd., 58).*

Körperliche Gefühle signalisieren Durst, Hunger und Erschöpfung. Seelische Gefühle warnen häufig davor, dass Bedürfnisse sich nicht erfüllen und bieten somit die Möglichkeit, eher zu handeln und Probleme so rasch wie möglich anzugehen (vgl. ebd., 58f).

---

[123] Diesbezüglich scheint mir das folgende Zitat Jiddu Krishnamurtis aufschlussreich: „Furcht, egal i n welcher For m, verhindert, dass wir uns selbst und unsere Beziehungen zu allen Dingen verstehen" (Hart; Kindle Hodson 2006, 20). In der GfK wird davon ausgegangen, dass die eigene Verletzlichkeit zu offenbaren sich auszahlt und dass die Furcht, die damit einhergeht wesentlich kurzlebiger ist als die, die zwischen den Parteien fortbesteht, wenn dies nicht getan wird. Ich sehe hier eine Parallele zur Position von Tal Ben Shahar, Professor an der Harvard University für das Fach „Positive Psychology". Er ist der Überzeugung, dass i n der Regel die Angst vor Fehlern und mi t negativen Antizipationen verbundenen Situationen wesentlich belastender ist, als die empfundene Furcht, die bei tat- sächlichem Eintreten des Ereignisses aufkäme. Daher plädiert er dafür, dies zu trainieren um die genannten Erfahrungen bewusst selbst zu erfahren. So sei es möglich die Angst vor dem Versagen abzubauen; Versagen, wodurch sich der Alltag unbeschwerter gestalte, was wiederum die generelle Widerstandsfähigkeit von Menschen nähre. Den beschriebenen Perspektivwechsel fasst er mit dem Satz: "Learn to fail or fail to learn" (Ben-Shahar 2006) zusammen. Ich verstehe Tal Ben- Shahar so, dass diese erfahrungsbasierte Wandlung der Einstellung nicht allein auf die Angst vor dem Fehler machen/ Versagen Gültigkeit besitzt, sondern gleicher maßen bezogen auf Ängste, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse preiszugeben und sich verletzlich zu zeigen, Gültigkeit besitzt. Hinsichtlich der angewandten GfK ist wichtig, dies nicht formelhaft zu verstehen, sondern den Umgang mit Ängsten stets im kontextuellen Zusammenhang zu betrachten. Diesbezüglich scheint mir Doc Lew Childres Aussage schlüssig: „Furcht ist von Vor teil, wenn wir in einer realen Gefahr sind und schnell reagieren müssen; aber Furcht schränkt die Auffassungsgabe, die Kommunikationsfähigkeit und das Lernen ei n, wenn wir nicht in Gefahr sind" (Hart; Kindle Hodson 2006, 23).

[124] Rosenberg bezieht sich auf Anliegen des Psychoanalytikers Rollo May, der es für wichtig erachtete, dass „der reife Mensch die Fähigkeit entwickelt, Gefühle in genauso viele Nuancen, [...] zu differenzieren, wie sie auch in den unterschiedlichen Musikpassagen einer Symphonie vorkommen" (Bitschnau 2008, 56).

[125] Thematisiert wird dies in Kapitel IV.2 Potenziale auf personaler Ebene.

Bedürfnisse

> *„Für mich sind Bedürfnisse Offenbarungen des Lebens."*
> *Marshall B. Rosenberg*[126]

Im dritten Schritt geht es darum, eigene und fremde Bedürfnisse zu erkennen bzw. zu erfragen und diese zu artikulieren.

Die GfK geht davon aus, dass menschliche Bedürfnisse weder willentlich gesteuert werden können, noch wird es für möglich gehalten, sie auf Dauer und ohne körperliche oder seelische Konsequenzen zu unterdrücken (vgl. Rosenberg 1983, 9). Da Bedürfnisse folglich notwendigerweise befriedigt werden müssen, gehören sie zu den mächtigsten Quellen menschlicher Motivation.[127] Bei Bitschnau heißt es diesbezüglich: „In der Gewaltfreien Kommunikation werden Bedürfnisse [...] als Quelle der Lebensenergie betrachtet" (Bitschnau 2008, 70).

Das Erkennen und Ausdrücken von erfüllten und unerfüllten Bedürfnissen stellt eines der zentralen Anliegen der GfK dar. Erst wenn dies passiere, bestehe die Chance, dass Bedürfnisse erfüllt werden können, was wiederum ein friedlicheres Zusammenleben ermögliche.[128] Laut Gaschler und Gaschler erleichtert das Erkennen von eigenen Bedürfnissen und denen anderer es, Wege im Konsens zu finden, oder zumindest einen Verhandlungsspielraum zu entdecken (vgl. Gaschler; Gaschler 2001, 31). „Im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation werden zuerst die Bedürfnisse aller Beteiligten herausgearbeitet. Es geht nicht um Kompromisse, um Nachgeben oder sich durchzusetzen" (Bitschnau 2008, 71). Das Äußern von Bedürfnissen wird in der GfK nicht als Manipulationsinstrument gesehen, um Menschen dazu zu bewegen, etwas Bestimmtes für einen anderen Menschen zu tun. Durch das Mitteilen der eigenen Bedürfnisse steigt, nach Rosenbergs Erfahrung, die Wahrscheinlichkeit, dass ein Weg zur Bedürfniserfüllung aller gefunden werden kann (vgl. Rosenberg 2005, 74). Bitschnau stellt fest: „Auf der Ebene der Bedürfnisse und Werte ist es oft so, dass Konfliktparteien fast dieselben Bedürfnisse formulieren" (Bitschnau 2008, 71). Dies halte ich für eine interessante Feststellung, da es meiner Auffassung nach den Schluss nahe legt, dass durch die direkte Kommunikation von Bedürfnissen die Empathiefähigkeit von Menschen in Konfliktsituationen aktiviert werden kann und sozusagen automatisch Förderung erfährt. Das Vermögen, Bedürfnisse erkennen, mitteilen und beim Gegenüber wahrnehmen zu können scheint daher einmal mehr in seiner zentralen Bedeutung bestätigt. Rosenberg sieht einen dramatischen Mangel an Worten gegeben, um Bedürfnisse zu beschreiben und führt dies auf ihren niedrigen kulturellen Stellenwert zurück. Er veranschaulicht seine Begründung dafür wie folgt:

> *„Kulturen haben für die Bereiche einen ausgeprägten Wortschatz, denen sie viel Bedeutung beimessen. So wie es in Ländern mit viel Schnee viele verschieden Worte für alle möglichen Formen von Schnee gibt.*

---

126 Rosenberg 2012, 27

127 Bezug darauf wird in Kapitel IV.2 Potenziale auf personaler Ebene genommen.

128 Denn es wird davon ausgegangen, dass Unvermögen die eigene Bedürfnislage einzuschätzen und entsprechend für sich sorgen zu können zu Konflikten führt, und in der Folge auch i n Gewalt münden kann. Es sei an die Annahme erinnert, dass alles, was jemand tut, als ein mehr oder weniger gelungener Versuch verstanden wird, eigene Bedürfnisse zu erfüllen. Damit stellt Rosenberg die These auf, dass jede Form von Gewalt einen (absolut) misslungenen Versuch darstellt, ein legitimes und gesundes Bedürfnis zu erfüllen (vgl. Rosenberg 2004, 71ff).

> *[…]. In unserer Kultur wird Bedürfnissen nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt, also gibt es auch kein vielfältiges Vokabular" (Rosenberg 2012, 29).*

Rosenberg beklagt weitergehend: „Wir haben nicht gelernt, unsere Bedürfnisse als etwas Schönes und Wertvolles zu sehen" (ebd., 27).

Menschen[129] würden, so Rosenberg, dazu erzogen, ihre Bedürfnisse zu ignorieren, da das Thematisieren von Bedürfnissen als Egoismus gewertet werde (vgl. Bitschnau 2008, 65). Der Begriff sei negativ besetzt und werde zumeist mit „gierig", „abhängig", „selbstsüchtig" und anderen unangenehmen Dingen in Verbindung gebracht (vgl. Rosenberg 2012, 27). „In einer Welt, in der wir immer wieder gnadenlos verurteilt werden, wenn wir unsere Bedürfnisse wahrnehmen und sie auch zeigen, kann es sehr beängstigend sein, gerade das zu tun" (Rosenberg 2005, 81). Die Bedeutung die er selbst Bedürfnissen beimisst kommt darin zum Ausdruck, dass er sie als „Offenbarungen des Lebens" (Rosenberg 2012, 27) bezeichnet. Dies spiegelt sich in seinem Konzept der GfK insofern wider, als Bedürfnisse hier grundsätzlich als Ressourcen verstanden werden, die ausschließlich der Erhaltung und Entwicklung des Lebens dienen und demnach niemals negativ sein können (vgl. Gens 2009, 50).

Der GfK liegt eine von Rosenberg erarbeitete Bedürfnistheorie zugrunde, die er in Anlehnung an die Theorien Maslows und Max-Neefs entwickelte.

Seine Theorie geht von mindestens sieben Bedürfniskategorien aus.[130] Rosenberg setzt sich dafür ein, den Bedürfniswortschatz zu erweitern, damit es jedem Menschen möglich ist, die für seine alltägliche Situation aktuellen Bedürfnisse präzise und am für ihn treffendsten und verständlichsten auszudrücken (vgl. Rosenberg 2012, 27ff). Die sieben Kategorien sollen demnach der Orientierung dienen und die untergeordneten Begriffe sind lediglich als Vorschläge, die variiert und individuell erweitert werden können, zu verstehen.[131] Da Bedürfnisse in der GfK von zentraler Bedeutung sind, werden sie hier direkt aufgeführt [132]:

[129] Es sind Menschen aus westlichen Kultur kreisen gemeint.

[130] Die Anzahl der Bedürfniskategorien ist in den Werken der GfK unterschiedlich festgehalten. Sie variiert zwischen sieben und neun Bedürfnisgruppen. Ich werde mich i n der vorliegenden Arbeit auf die sieben Kategorien umfassende Variante beschränken.

[131] Im Anhang findet sich eine in Anlehnung an Gaschler und Gaschler erstellte „kindgerechte Übersetzung" einiger Bedürfnisse für Alltagssituationen.

[132] Eine Alter native Auflistung der Bedürfnisse ebenfalls nach Rosenberg findet sich i m Anhang.

Bedürfnisse nach Rosenberg

Autonomie
Träume / Ziele / Werte wählen; Pläne für die Erfüllung der eigenen Träume / Ziele /Werte entwickeln
Feiern
Die Gestaltung eines erfüllten Lebens und wahr gewordene Träume feiern; Verluste feierlich begehen: von geliebten Menschen, Träumen usw. (trauern)

Integrität
Authentizität, Kreativität, Sinn, Selbstwert
Interdependenz
Akzeptanz, Beitrag zur Bereicherung des Lebens, Aufrichtigkeit, Empathie, emotionale Sicherheit, Geborgenheit, Gemeinschaft, Liebe, Nähe, Respekt, Rücksicht, Unterstützung, Verständnis, Vertrauen, Wertschätzung, Zugehörigkeit
Nähren der physischen Existenz
Luft, Nahrung, Wasser, Bewegung, Ruhe, Schutz vor Lebensbedrohlichem (Viren, Raubtieren, etc.), Sicherheit, Körperkontakt, Sexualleben, Unterkunft
Spiel
Freude, Lachen
Spirituelle Verbundenheit
Harmonie, Friede, Inspiration, Ordnung (Struktur / Klarheit), Schönheit

(vgl. Hart; Kindle Houdson 2010, 183f; Rosenberg 2009, 74)

Wie aus dieser Auflistung ersichtlich wird, stellen Aggression und die Ausübung von Macht Rosenberg zufolge keine Bedürfnisse dar. Rosenberg vermutet, wie vor ihm bereits Maslow, dass lebensentfremdende Verhaltensweisen immer auf unerfüllte Bedürfnisse zurückzuführen sind (vgl. Bitschnau 2008, 148; vgl. Rosenberg 2012, 27). Im Vergleich zu Maslow[133] unternimmt Rosenberg keine statische Hierarchisierung der Bedürfnisse. Er stimmt allerdings dahingehend mit Maslow überein, dass in einem bestimmten Moment mehrere Bedürfnisse lebendig sein können, eines davon allerdings am aktuellsten oder stärksten ist. Gens schreibt dazu: „Fast immer haben wir mehrere Bedürfnisse gleichzeitig. […] Bewusst oder unbewusst haben wir eine eigene Bedürfnishierarchie. Das uns dringender erscheinende Bedürfnis wird sich durchsetzen" (Gens 2011, 14).[134]

[133] Sein Bedürfnisschema ist i m Anhang zu finden.
[134] Eine Abbildung dazu findet sich i m Anhang.

Rosenberg sieht es als nicht gerechtfertigt an, dass beispielsweise das Bedürfnis nach Integrität, wie durch Maslow unterstellt, an nachrangiger Stelle in der Hierarchie zu verorten ist, sondern misst ihm vielmehr ein zentrale, wenngleich flexible Bedeutung zu.
Erfüllte Bedürfnisse erzeugen eher angenehme Gefühle, unerfüllte Bedürfnisse jedoch eher schmerzhafte Gefühle.[135] Durch ein erhöhtes Bewusstsein im Umgang mit Bedürfnissen sieht Rosenberg die Möglichkeit gegeben, selbstbestimmt zu leben und gleichzeitig mehr Verständnis für andere Menschen aufbringen zu können, „da alle die gleichen Bedürfnisse haben" (Rosenberg 2012, 15). Unabhängig davon, was für eine Ideologie jemand vertritt, die Bedürfnisse bleiben die gleichen, unterschiedlich sind lediglich „unser Denken und die Strategien, mit denen wir gelernt haben, unsere Bedürfnisse zu erfüllen" (ebd., 69). Gaschler und Gaschler folgern: „Gewalt und Konflikte entstehen daher nicht auf der Ebene der Bedürfnisse, sondern auf der Ebene der Strategien, das heißt der Art, wie wir unsere Bedürfnisse erfüllen wollen" (Gaschler; Gaschler 2011, 31). Anschaulich wird dies in Rosenbergs nachfolgend aufgeführter Erörterung einer Bitte um das vermeintliche Bedürfnis „Respekt". Er ist davon überzeugt, dass meistens, wenn jemand das Wort Respekt benutzt, diese Person im Grunde um Verständnis für ihre Situation und dafür, wer sie ist, zu bitten versucht. „Ich wette, wenn wir uns Zeit nehmen würden, rauszukriegen, was hinter dem Bedürfnis nach Respekt steckt, dann geht es ganz oft auf einer tiefen Ebene um Empathie. Aber dafür braucht man ein hohes Bewusstsein und deshalb fassen viele Menschen all das in dem Wort Respekt zusammen" (Rosenberg 2012, 28f).
Oftmals stecke in den Worten, die Menschen zum Äußern ihrer Bedürfnisse nutzten, bereits eine Strategie, wie etwa bei den Begriffen Respekt oder Anerkennung. „Wenn wir also von dem Bedürfnis nach Respekt sprechen, dann beschreibt dieses Wort bereits, was die andere Person tun soll" (ebd., 29). Er regt dazu an, sich seiner Verantwortung bewusst zu bleiben und ebenso die eigene Unabhängigkeit nicht zu verachten. Um dies zu unterstreichen hält er dazu an, sich an Buddhas Rat: „Mach dich niemals von deinen Strategien abhängig" (ebd., 34) zu orientieren. Und selbst formuliert er: „Wenn dir nur eine Lösung einfällt, hast du das Problem [noch] nicht wirklich verstanden!" (Gaschler; Gaschler 2011, 34)
Rosenberg (zitiert in Bitschnau 2008, 71) kennt hauptsächlich zwei Gründe, warum sich Bedürfnisse nicht erfüllen:

- „Menschen haben es nicht gelernt, ihre Bedürfnisse auszudrücken.
- Menschen haben es nicht gelernt, konkrete Bitten zu formulieren."

Zu 1: Rosenberg zufolge kann man, nachdem man die eigenen Bedürfnisse erfolgreich ermittelt hat, diese mit drei unterschiedlichen Haltungen zum Ausdruck bringen (vgl. Rosenberg 2012, 31):

a) Scham, Schuld und Angst:

> *„Ich denke, Bedürfnisse zu haben ist bedürftig, anhängig und peinlich. Dann habe ich das Selbstbild, dass ich keine Bedürfnisse haben darf. Da ich mich selber so verurteile dafür, Bedürfnisse zu haben, habe ich Angst, dass andere mich auch dafür verurteilen. Also rede ich zwei*

[135] Genauere Ausführungen dazu sind in Kapitel III.3.3 Gefühle zu finden.

Stunden lang, um mich selbst zu rechtfertigen. Das geht natürlich dem anderen auf die Nerven, und er reagiert mit: ‚Ja, ja, nachher' oder so ähnlich, was mir bestätigt, dass keiner Lust hat, mit mir Zeit zu verbringen" (ebd.).

b) Forderungen stellen, Druck ausüben:

„Wenn ich meine Bedürfnisse so zum Ausdruck bringe, dann habe ich mich wahrscheinlich lange nicht getraut, es zu tun und bin immer wütender geworden […] es ist das gleiche Prinzip wie bei dem ersten Beispiel: Ich glaube nicht, dass meine Bedürfnisse wichtig sind" (ebd., 32).

c) Bedürfnisse als Erinnerung an die Freude wechselseitigen Gebens und Nehmens sehen:

„Wenn wir unsere Bedürfnisse als Geschenk sehen, dann geben wir der anderen Person die Chance, das zu tun, was Menschen am allerliebsten tun: dazu beizutragen, dass das Leben reicher und schöner wird […] Dazu brauchen wir ein Bewusstsein, das uns zu sehen hilft, dass unsere Bedürfnisse Geschenke sind" (ebd., 31).

Zu 2: Im folgenden Abschnitt soll darauf eingegangen werden, was aus Sicht der GfK unter dem oben genannten „Formulieren konkreter Bitten" zu verstehen ist.

Bitten

„Die Bitte ist unser Geschenk an eine andere Person, um ihr die Möglichkeit zu geben, unser Leben zu bereichern."[136]

Im vierten Schritt geht es darum eine Bitte zu formulieren, damit ein unerfülltes Bedürfnis gestillt werden kann. Angelehnt ist dies an die zweite der beiden im Kapitel Giraffensprache aufgeführten Leitfragen Rosenbergs:

„Wodurch würde sich deine Lebensqualität verbessern, was würde dein Leben bereichern" (Rosenberg 2012, 12). In der GfK wird davon ausgegangen, dass Menschen sich oft selbst nicht darüber im Klaren sind, was sie gerne möchten. Die Bitte verhilft zu mehr Klarheit und schärft das Bewusstsein dafür, wie - also auf welche Weise - jemand sein Bedürfnis erfüllt sehen will.

Bitten müssen aus Sicht der GfK von „frommen Wünschen" und „Botschaften, wie andere zu sein haben" (Bitschnau 2008, 72) unterschieden werden. Beispiele für „Seins-Botschaften" und „fromme Wünsche" sind Aussagen wie „Sei doch bitte etwas verantwortlicher!", "Bitte sei nicht so verschlossen", „Ich wünsche mir, dass du ordentlich bist", „Ich bitte dich mich ernst zu nehmen" Sie lassen sich also anhand vager, abstrakter und zweideutiger Formulierungen identifizieren (vgl. ebd., 71f). Solche Formulierungen können laut Bitschnau vom Gegenüber leicht als Vorwurf aufgefasst werden und in der Folge verteidigende oder rechtfertigende Reaktionen hervorrufen. Hierdurch kann ein Prozess konstruktiver Lösungsfindung beeinträchtigt werden (vgl. ebd., 72). Um solchen Blockaden, sowie anderen Missverständnissen und Konflikten vorzubeugen schlägt die GfK vor, Bitten nach den folgenden drei Kriterien zu gestalten.

1. Positive Formulierungen wählen
2. Konkretes, beobachtbares Verhalten benennen
3. Für Gegenwartsbezug / direkte Überprüfbarkeit sorgen

[136] Entnommen aus Gaschler; Gaschler 2011, 45.

Zunächst ist deshalb wichtig, statt geläufiger Negativ-Formulierungen wie etwa: „Bitte sei doch nicht so laut“ oder „Ich bitte dich, in Zukunft nicht mehr so rücksichtslos zu sein“ positive Handlungssprache zu verwenden (ebd., 72f). In den beiden folgenden Kriterien soll weiterhin berücksichtigt werden, dass es sich um ein konkret formuliertes und gegenwärtig überprüfbares Anliegen handelt. Rosenberg selbst formuliert es wie folgt: „Worum bitte ich eine andere Person, was möchte ich von ihr? Es geht nicht darum, was sie denken soll oder wie sie sich fühlen soll, nicht wie sie sein soll. Sondern es geht um konkrete Handlungen, um die ich sie bitte, damit mein Leben bereichert wird“ (Rosenberg 2012, 15). Die Formulierung „Bitte sag mir…“ bietet eine Möglichkeit konkret und mit Gegenwartsbezug um etwas zu bitten, um eine Antwort in der aktuellen Situation zu erhalten (vgl. ebd., 20). So kann das Gegenüber sowohl darum gebeten werden, in der aktuellen Situation etwas Bestimmtes zu tun (z.B. Erledigung einer Aufgabe, Spaziergang, Umarmung), als auch darum, seine Zusage zu einer in der Zukunft liegenden konkreten Handlung zu geben („Bitte sag mir, ob du dazu bereit bist, mir jetzt zuzusagen…“).
Wenn die Antwort auf eine Bitte „Nein“ lautet, so kann dies verschiedene Beweggründe haben, die von Gaschler und Gaschler in die folgenden vier Kategorien unterteilt werden.

1. Eine Bitte wurde als Forderung verstanden.
2. Eine Bitte wurde nicht verstanden, dem Gegenüber ist unklar, was der Bittende „wirklich“ will.
3. Eine Bitte wurde zwar verstanden, der andere ist allerdings entweder nicht fähig ihr nachzukommen, oder weiß noch nicht wie.
4. Eine Bitte wurde zwar verstanden, der andere ist jedoch nicht bereit dafür, ihr nachzukommen; das Nein zur Bitte ist ein Ja zur Erfüllung eines Bedürfnisses des Gegenübers.

(In Anlehnung an Gaschler; Gaschler 2011, 46)[137]

Um zu ermitteln, welcher Grund sich hinter dem „Nein“ verbirgt, kann auf unterschiedliche Weise vorgegangen werden: Es kann hilfreich sein, um eine Rückmeldung über die Gefühle zu dem Gesagten zu bitten („Wie geht es dir, wenn du mich das sagen hörst?“). Dies wird in der GfK als Mittel zur Beziehungsklärung verstanden und gilt als wichtig für eine einfühlsame Verbindung. Des Weiteren kann es von Nutzen sein, eine Bitte um die Wiedergabe des Gesagten bzw. Gehörten an das Gegenüber zu richten. Um bei einer solchen Bitte „Reaktionen, wie ‚Glaubst du, ich bin taub? Hör auf mit deinem Psycho-Spielchen‘, auszuschließen, ist es hilfreich, die Gründe für diese Bitte mitzuliefern: ‚Mir ist wichtig, Missverständnisse zu vermeiden, deshalb bitte ich dich, mir zu sagen was du jetzt verstanden/von mir gehört hast.‘ “ (Bitschnau 2008, 74). In einem Interview gibt Rosenberg dazu an, dass er, wenn das Gegenüber seine Aussage fehlinterpretiert, nicht sage:
„Nein, das habe ich nicht gemeint“, sondern: „Danke, dass du mir sagst, was bei dir angekommen ist.“ Er sieht darin, dass jemand zum Ausdruck bringt, welche Botschaft er gehört hat, die Chance, diese zu korrigieren und hält es für kontraproduktiv den anderen zu beschuldigen, etwas „falsch verstanden“ zu haben (vgl. Rosenberg 2012, 53). Bitten zur Wiedergabe sind neben ihrer Empa-

[137] Über Begrenzungen von Bitten und der Rolle von Forderungen i m Schulalltag soll in den abschließenden Bemerkungen eingegangen werden.

thie begünstigenden Wirkung[138] insbesondere deshalb wichtig, da es nach Rosenberg nicht unwahrscheinlich ist, dass die andere Person statt des tatsächlich Gesagten eine Forderung (ein „soll"), oder einen impliziten Vorwurf (ein „mit dir stimmt etwas nicht") vernimmt.[139]

Es ist also wichtig, sich des Unterschiedes zwischen Bitten und Forderungen bewusst zu sein. Auf der rein sprachlichen Ebene sind Forderungen nicht eindeutig identifizierbar. Erst in Anbetracht der Reaktion, wenn ein „Nein" als Antwort auf die Bitte nicht akzeptiert, sondern in irgendeiner Form sanktioniert (z.B. durch Kritik oder Verurteilung) wird, geben sich Forderungen zu erkennen (vgl. Bitschnau 2008, 75). Eine Bitte ist demnach dann keine Forderung, „wenn wir respektvolles Verständnis aufbringen, wenn die andere Person das, worum wir sie bitten, nicht tut […]. Wenn wir Gewaltfreie Kommunikation benutzen und einen Menschen um etwas bitten, dann wollen wir, dass er unsere Bitte nur dann erfüllt, wenn er wirklich bereit dazu ist" (Rosenberg 2012, 16f). Hier offenbart sich eine Haltung, die vielen Menschen fremd ist (vgl. ebd., 20). Laut Bitschnau hören Menschen oftmals eine Forderung, wenngleich eine Aussage als Bitte gemeint war (vgl. Bitschnau 2008, 75), was laut Rosenberg darauf zurückzuführen ist, „dass die meisten Menschen es nicht gewohnt sind, dass sie frei entscheiden können[140], ob sie einer Bitte nachkommen wollen oder nicht. Was sie kennen, sind Forderungen und deren Konsequenzen" (Rosenberg 2012, 17). Daher falle es den meisten Menschen schwer, einer solchen Haltung gleich zu vertrauen. Bei „echten" Bitten wird in der GfK bei einem „Nein" empathisch auf die Bedürfnisse der anderen Person reagiert (vgl. Bitschnau 2008, 75). Diese Haltung wird dadurch genährt, dass jedem Menschen grundsätzlich eine positive Handlungsabsicht unterstellt wird.[141]

Die Motivation und Absicht einer Bitte zeigt sich meines Erachtens deutlich in folgendem Zitat von Gaschler und Gaschler (2011, 72): „Ich möchte Vereinbarungen mit anderen Menschen treffen, die so lange gültig sind, bis die Vereinbarungen nicht mehr taugen – dann suchen wir neue, auf die wir uns verlassen können. Entscheidender als die einzelnen Vereinbarungen ist dabei die Basis, auf der sie stehen, nämlich die Qualität der Beziehung, verbunden mit der Frage, ob und wie weit ich grundsätzlich bereit bin, zum Leben meiner Mitmenschen beizutragen."

Zusammenfassung der Vier-Schritte-Methode

Das „Erlernen" der GfK ist ein komplexes und Zeit forderndes Unterfangen. Woran lässt sich sein Erfolg messen und was macht positive Veränderungen aus? In der GfK wird dazu angeregt, jede wahrgenommene Änderung des Bewusstseins auf dem Weg wertzuschätzen und zu nutzen. Gaschler und Gaschler fassen dies wie folgt: „Wenn ich es in einem Gespräch mit einer anderen Person nicht geschafft habe, das zu tun, was die GfK vorschlägt, nämlich Beobachtungen klar zu benennen, Gefühle statt Gedanken zu äußern, Bedürfnisse von Personen unabhängig zu machen oder Bitten statt Forderungen zu stellen, denke ich dann, dass ich etwas falsch gemacht habe?

---

138 Näheres dazu ist in Kapitel III.2.3 Die Macht der Empathie zu finden.

139 Hier steht die Frage im Vordergrund „Wie kann ich dir meine Bedürfnisse mitteilen, ohne dass du einen Vorwurf hörst?" (Rosenberg 2012, 20).

140 [da sie bislang zumeist die Erfahrung gemacht haben, dass das Gegenüber ihnen Vorwürfe machte, sie verdächtigte, bestrafte oder ihnen Schulgefühle auflud, sobald sie auf (scheinbare) Bitten nicht wunschgemäß reagierten]

141 Mehr dazu findet sich i n Kapitel III.1.2. Menschenbild. Gemeint ist ein Bewusstsein darüber, dass das „Nein" zu einer Bitte immer ein „Ja" zu etwas anderem bedeutet, und zudem nicht grundsätzlich auf der Beziehungsebene verortet werden muss, sondern genauso gut zeitlich oder sachlich begründet sein kann.

Oder feiere ich, dass ich bereits in der Lage bin zu erkennen, dass mich dieser Weg im Moment nicht weiterbringt und ich jetzt die Chance habe, zu lernen und zu wachsen? Bedauere ich, dass anscheinend wichtige Bedürfnisse im Moment dagegen gestanden haben, das anzuwenden, was ich gerne möchte, und mach mich auf die Suche, diese zu ergründen?“ (Gaschler; Gaschler 2011, 30)

Indem Menschen lernen, sich im Sinne der GfK zu begegnen, entwickeln sie mithilfe der dargestellten Vier-Schritte- Methode Kompetenzen, um Konfliktsituationen vorzubeugen oder konstruktiv zu wandeln.[142] Es geht darum, in einer bestimmten Situation zu erkennen, was jemand konkret braucht, dies klar mitzuteilen und ggf. um Unterstützung zu bitten.. Wie in Kapitel III.3.3 Giraffensprache erläutert, geschieht dies in zwei Phasen, zum einen in der Auseinandersetzung mit sich und zum anderen bezogen auf das Gegenüber. Sind sowohl das Eigene sowie auch das Anliegen des anderen ermittelt, geht es darum sich dazu zu positionieren und eine Entscheidung zu treffen, bei der man „im Reinen“ mit sich bleibt. Rosenberg geht davon aus, dass es verschiedene Stadien gibt, die ein Mensch auf dem Weg zu einem eigenverantwortlichen Umgang mit sich und anderen durchläuft. Er unterscheidet folgende drei Stadien:

Zu 1) Emotionale Sklaverei

Bei diesem ersten Stadium übernehmen Menschen die Verantwortung für die Gefühle anderer und glauben, dass sie zuständig bzw. verantwortlich für das Glück oder Unglück anderer sind. Dies kann dazu führen, dass gerade jene Menschen, die einem am nächsten stehen, zur Last werden und Beziehungen als einengend und belastend erlebt werden.

Zu 2) Rebellion

Bei diesem zweiten Stadium beginnen Menschen sich zu ärgern und wollen nicht länger die Verantwortung für die Gefühle anderer übernehmen. Rosenberg nennt dieses Stadium rebellisches Stadium, weil in dieser Phase Menschen dazu neigen, meist eher rebellische Kommentare abzugeben:

„Das ist dein Problem! Ich bin nicht verantwortlich für deine Gefühle!“

„Das ist dein Leben! Ich habe es satt, jetzt komme endlich mal ich!“ In dieser Phase lernen Menschen, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen, auszudrücken und sich auch mit der Unzufriedenheit anderer auseinanderzusetzten, wobei jegliche Rücksichtnahme auf die Gefühle und Bedürfnisse anderer abgelehnt wird.

Zu 3) Emotionale Befreiung im Sinne emotionaler Verantwortung

In diesem dritten Stadium reagieren Menschen auf die Bedürfnisse anderer niemals aus Angst, Schuld oder Scham, sondern auf Grund von ehrlichem Mitgefühl und Empathie. Es wird die volle Verantwortung für das eigene Handeln und die eigenen Absichten und Ziele übernommen, aber nicht für die Gefühle anderer Menschen“ (Bitschnau 2008, 67f).

Zur emotionalen Befreiung gehört, dass klar ausgesprochen wird, was jemand braucht. Dies soll auf eine Weise geschehen, „die deutlich macht, dass uns die Bedürfniserfüllung anderer Men-

[142] Diese Kompetenzen werden in Kapitel IV.1 Kompetenzentwicklung ausführlich dargestellt.

schen ebenso am Herzen liegt“ (Rosenberg 2005, 80). Die GfK sei wie geschaffen, bei der Kommunikation auf dieser Ebene unterstützend zu wirken.
Wie zentral die Veränderung des eigenen Denkens und Handelns ist, wird durch folgendes Statement Rosenbergs deutlich: „Um die GFK anzuwenden, müssen die Leute, mit denen wir kommunizieren, nicht in der GFK ausgebildet sein. Sie müssen nicht mal die Absicht haben sich im Kontakt mit uns einfühlsam zu verhalten. Wenn wir selbst mit den Prinzipien der GFK im Einklang bleiben – einzig und allein um einfühlend zu geben und zu nehmen – und alles tun, was wir können, um anderen zu vermitteln, dass dies unser einziges Motiv ist, dann werden sie mit uns in den Prozess hineingehen, und wir sind am Ende in der Lage, einfühlsam miteinander zu kommunizieren“ (ebd., 24).

3.4. GfK an Schulen

In diesem Kapitel soll zunächst in Kürze ein Überblick über die Rosenbergsche Kritik an dem vorherrschenden Schulsystem gegeben werden. Im Anschluss richtet sich die Aufmerksamkeit auf die schulbezogene Umsetzung von GfK. Hierbei werden zunächst einige Elemente aus dem Schulalltag sogenannter Life-Serving-Schools[143] vorgestellt. Es schließt sich eine allgemeinere Betrachtung von Umsetzungsmöglichkeiten und des jeweilig anvisierten Nutzens an.

Rosenbergs Kritik am regulären Schulsystem

Rosenberg steht dem herkömmlichen Schulsystem kritisch gegenüber, da er es als Dominanzsystem betrachtet, welches nicht den einzelnen Menschen und somit dem Leben dient, sondern vorrangig auf die Aufrechterhaltung eines Ungerechtigkeit nährenden (Wirtschafts-) Systems abzielt. In einem Interview bezieht er sich auf Michael Katz und andere Forscher, denen zufolge „Schulen dazu entworfen [wurden], Menschen auf ein Leben innerhalb eines sie beherrschenden Systems vorzubereiten, bei dem wenige Menschen von den Mühen vieler profitieren“ (Rosenberg 2004, 2f). Jedes Dominanzsystem verfolge wissentlich oder unwissentlich das Ziel, den Status quo aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., 146). Demnach beabsichtige die Schule insbesondere folgende drei Aspekte: Zum ersten sei sie darauf aus, „ das Kastensystem aufrechtzuerhalten“ (Rosenberg 2011, 147) und bemühe sich somit, die Vorteile der Kinder privilegierter Schichten zu schützen. Zum zweiten sei es das Bestreben der Schule, den Schülern beizubringen, für äußere Belohnungen zu arbeiten, anstatt sich damit auseinanderzusetzen, ob das, was sie lernten, ihnen im Leben direkt zugutekommen werde. Hierzu heißt es in einem Interview: „Eine der politischen Funktionen von Schulen besteht darin, Menschen darin zu trainieren, für äußerliche Belohnungen zu arbeiten. Das Wirtschaftssystem [...] benötigt gefügige Arbeiter, um sich selbst aufrechtzuerhalten. Schulen tun das, indem sie junge Menschen glauben machen, dass das Ziel darin besteht, gute Noten zu bekommen“ (Rosenberg 2004, 2).

[143] Zu Deutsch: Schulen, die dem Leben dienen: Dies sind spezielle Schulen, die nach Prinzipien der GfK konzipiert sind, in denen also sozusagen GfK in „Reinform“ praktiziert werden kann; besonders verbreitet sind solche Schulen i n den USA, Serbien, Italien und Israel.

Zum dritten gehe es darum, „die Sichtweise zu zementieren, dass man Autoritäten gehorchen muss“ (Rosenberg 2011, 147). In Seminaren und einigen seiner Schriften verwendet Rosenberg eine drastische Metapher um seine diesbezügliche Sichtweise zu veranschaulichen:

> *„In den regulären Schulen, in denen ich oft arbeite, sind Lehrer wie Milchflaschen und die Schüler wie leere Gläser, die in einer Reihe aufgestellt sind. Unterrichten ist: die Milch in die Gläser gießen. Wenn die Prüfung kommt, dann schütten die Gläser die Milch wieder in die Milchflasche, und am Ende haben wir 30 dreckige leere Gläser und eine Milchflasche voll mit ausgekotzter Milch“ (Rosenberg 2012, 122).*

Rosenberg verurteilt die Institution Schule als „Dominanzsystem“. Seine Kritik mag für das Schulsystem der Vereinigten Staaten zutreffend sein. Bezogen auf das deutsche Schulsystem jedoch müsste an dieser Stelle eine differenzierte Betrachtung vorgenommen werden,[144] um einer in meinen Augen kontraproduktiven Sicht auf ‚Schule als Feindbild‘ vorzubeugen.

Zwar scheint es mir durchaus notwendig, eine gesteigerte Sensibilität für destruktive Züge der Institution anzuregen, das Hauptaugenmerk sollte meiner Meinung nach allerdings auf solche Aspekte gerichtet werden, die innerhalb des schulischen Rahmens lebensförderlichen Charakter aufweisen und bisher (noch) nicht ausgeprägt genug vorkommen. Deutsche Bildungs- und Rahmenpläne bilden die Vielfalt der Zielsetzungen und Funktionen ab, die Schule zu verantworten hat. Diese sind angelehnt an einen ganzheitlichen Bildungsbegriff, beinhalten dementsprechend beispielsweise auch die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülern und die Ausbildung ihrer Sozialkompetenzen.[145] Eine Kritik in Rosenbergs Sinne kann nun an der unausgewogenen Umsetzung dieses -seitens der Schulen deklarierten- ganzheitlichen Bildungsvorhabens ansetzen.[146] Hierzu verweise ich auf Kapitel II.2 Konflikt- und Spannungstheorien, wo auf diese Problematik bereits ausführlich eingegangen wird. In einem bezeichnenden Abschnitt heißt es dort: „Als funktionales System sei Schule nach dem Leistungs- und Ausleseprinzip strukturiert […] Da das funktionale System Schule gesellschaftlich dominant ist, würden die Probleme des sozialen Systems in Schulplanung und Praxis meist übergangen, so Böhnisch. Vielmehr werde stillschweigend vorausgesetzt, dass sich das Soziale dem Funktionalen anpasse (vgl. Böhnisch 1993, 152).“

Diesem Ungleichgewicht zugunsten der Stärkung von Schule als soziales System auf konstruktive Weise entgegenzuwirken, das würde (im Verständnis der GfK) bedeuten, neben den vielen, den Prinzipien der GfK entgegenstehenden Elementen im Schulalltag, trotzdem auch die Existenz solcher Elemente wahrzunehmen, die mit der GfK vereinbar sind und entsprechend ausbaufähig wären; das Anliegen wäre also, diese Elemente als Ressourcen zu begreifen und sie in ihrer Wirkkraft zu erschließen.

Schwerer als sich gegen etwas einzusetzen, (also beispielsweise ein Feindbild zu haben, dass es zu bekämpfen gilt) scheint es den Menschen zu fallen, eigeninitiativ engagiert, selbstreflektiert, aufrichtig und ausdauernd für etwas einzutreten. Rogers spricht diesbezüglich von der Erkennt-

---

144 Dies kann i m Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht geschehen. Dennoch soll knapp auf die Thematik eingegangen werden.

145 Implizit lassen sich die facettenreichen Verantwortungsbereiche von Schule den i n Kapitel I.2.1 Gesellschaftliche Funktionen von Schule vorgestellten vier Kategorien schulischer Funktion entnehmen.

146 Im Zuge verschiedener Reformprozesse ist das schon geschehen.

nis, „daß es für viele […] beängstigend ist, Selbstverantwortung zu übernehmen. [Viele], die lauthals nach mehr Freiheit rufen, stehen völlig verwirrt da, wenn ihnen verantwortliche Freiheit gewährt wird. Nichts in ihrer Vergangenheit hat sie darauf vorbereitet, eine Wahl zu treffen, Fehler zu machen und mit den Konsequenzen zu leben, das Chaos der Ungewißheit zu ertragen, wenn sie die Richtung suchen, in die sie gehen wollen. Auf der Suche nach neuen Wegen brauchen sie die verständnisvolle Begleitung durch die Helfer“ (Rogers; R. Rosenberg 2005, 136).

Außerdem verweist Rogers auf eine weitere große Herausforderung, der Lehrer ggf. ausgesetzt sind, wenn sie davon abwichen, Macht über andere auszuüben: „Der Lehrende muß sich mit dem angstmachenden Gedanken auseinandersetzen, daß Macht und Herrschaft von ihm auf die ganze Lerngruppe übergehen, ihn, den ehemals Lehrenden, nunmehr Helfer und selbst Lernenden, eingeschlossen. Macht abzugeben scheint manche zu erschrecken“ (ebd., 36).

Life-Serving-Schools/Giraffenschulen

> *„Die wichtigste Fähigkeit der Lehrer ist, den Schülern den lebensbereichernden Sinn und Zweck dessen, was sie unterrichten, zu vermitteln.“ Marshall Rosenberg*[147]

In den Anfängen seiner Auseinandersetzung mit der Gewaltfreien Kommunikation gab Rosenberg an diversen Schulen Trainings und nutzte die dort erworbenen Erfahrungen zur stetigen Weiterentwicklung seines Modells. Er arbeitete vornehmlich an Schulen, die sich mit der Problematik rassistisch motivierter Gewaltvorkommen konfrontiert sahen. Außerdem war er gemeinsam mit Kollegen an Schulen tätig, an denen es gesonderte Klassen für Kinder gab, die als „verhaltensgestört“ diagnostiziert worden waren (vgl. Rosenberg 2011, 20). Beispielsweise initiierte er an einer solchen Schule ein Projekt, bei dem aus verschiedenen solcher o.g. Klassen, Schüler zu einer neuen Klasse formiert und in diesem Verband über die Dauer von einem Jahr nach den Prinzipien der GfK unterrichtet wurden. Es wurden deutliche Erfolge verzeichnet: „Leistungstests am Ende des Jahres zeigten, daß die Schüler/innen [dieser] Klasse wesentlich mehr gelernt hatten, als die ebenfalls als verhaltensgestört Diagnostizierten, die in ihren bisherigen Klassenverbänden geblieben waren. Und als die [mittels und in GfK] Unterrichteten später in ihre regulären Klassen zurückkehrten, hatten sie während der nächsten vier Jahre wesentlich weniger Probleme als die Gruppe derjenigen, die in ihren Klassen geblieben waren“ (ebd., 20).

Über die verschiedentlich erzielten Erfolge gelang es Rosenberg nach und nach die GfK im Schulsektor zu etablieren.[148] Durch seine Erfahrungen formte und festigte sich Rosenbergs Überzeugung, „dass der Konkurrenzkampf, der in den Schulen gefördert wurde, verhinderte, dass die Schüler/innen achtsame und liebevolle Beziehungen zueinander aufbauten“ (ebd., 19f). So begann er eine neue, auf den Prinzipien der GfK basierende Schulform zu entwickeln, bei der nicht die Förderung von Konkurrenzstreben, sondern die Zusammenarbeit im Vordergrund stehen soll (vgl. ebd., 20).

[147] Entnommen aus Rosenberg 2012, 128

[148] Beispielsweise wurde 1994 in Serbien in Kooperation mit Unicef ein 3 -bändiges Wer k zur Umsetzung von GfK an Schulen entwickelt.

So entstanden schließlich die ersten Life-Serving-Schools, die auch unter dem Begriff Giraffenschulen bekannt sind. Diese finden sich vorwiegend in den USA, Serbien, Israel und Italien.[149] Das Verständnis darüber, was die Aufgabe der Schule und explizit des Lehrers ist, weicht hierbei von der oben durch Rosenberg kritisierten ab. Für Life-Serving-Schools gilt: „Lehren heißt, den Leuten das zu geben, wofür sie gekommen sind" (Rosenberg 2012, 124), was meint, sich daran zu orientieren, was die Kinder wollen und brauchen. Rosenberg betont: „Die Lehrer bestimmen nicht, was die Schüler lernen müssen oder sollten. Als Lehrer oder Lehrerin in einer Giraffenschule biete ich den Schülern an, was ich für sinnvoll und wertvoll halte, aber ich möchte, dass die Schüler das Angebot nur dann annehmen, wenn sie sehen können, dass es ihr Leben bereichert. Alles, was im Klassenraum passiert, basiert auf Freiwilligkeit" (ebd., 121f).

Auch an anderen Stellen im „Giraffen" -Schulalltag wird deutlich, dass bei dieser Schulform eine Auflösung tradierter Muster vollzogen wird. So schafft beispielsweise der Lehrer lediglich den Rahmen zum Lernen, dass Lernen selbst muss jedoch keinesfalls unbedingt durch ihn geschehen.[150] Es wird sich auf Studien berufen, die zeigen, „dass Schüler, die gerade etwas gelernt haben, die besten Lehrer sind. Kinder lernen das Meiste von anderen Kindern" (Rosenberg 2012, 122). Wie dies konkret auf die Situation im Klassenraum übertragen aussehen kann, zeigt nachstehender Erfahrungsbericht Rosenbergs: „Ich war vor kurzem in einer Giraffenschule in Israel, die Schüler waren so um die 12 Jahre alt. Die Lehrerin war in einer Ecke des Raumes und hat mit zwei Schülern und einer Schülerin gearbeitet, die individuelle Unterstützung zu brauchen schienen. Die restlichen Schüler waren in Vierer- und Fünfergruppen im Raum verteilt. Ich habe mich bei einem dieser Tische dazugesetzt. Da saß ein Mädchen, das einem Jungen kurz etwas erklärte, ihm dann eine Übung gab und sich anschließend zu einem anderen Mädchen umdrehte, das ihr wiederum irgendeinen Stoff vermittelte. Alle waren auf irgendeine Weise eingebunden" (ebd.).

Der Sinn hinter diesem Vorgehen wird nicht nur in dem effizienteren Lernen von Schülern untereinander gesehen, sondern zusätzlich darin, dass, wenn Schule so organisiert ist, der Lehrer sich mit einigen wenigen beschäftigen kann, ohne dass die anderen „zurückstecken" müssen (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird sich an Life-Serving-Schools der durch Studien (vgl. ebd., 124) nachgewiesenen Problematik angenommen, „dass [an Regelschulen], die Schüler, die am wenigsten lernen, die besten Noten bekommen, weil sie [vieles] schon vorher wussten. Es sind die Schüler, die aus privilegierten Familien kommen, in denen Bildung einen hohen Stellenwert hat. Sie bringen schon viel Wissen mit, und wenn man misst, was diese Schüler innerhalb eines Schuljahres dazulernen, dann ist es bei ihnen am wenigsten" (ebd.).

Diese Problemanzeige impliziert, dass den Bedürfnissen der Schüler in mehrfacher Hinsicht unzureichend begegnet wird: Schüler, die einen Wissensvorsprung mitbringen und durch ihren familiären Hintergrund auf geeignete Förderungsmöglichkeiten zurückgreifen können, kommen vermutlich nicht zur Entfaltung ihres vollen Potenzials. Die anderen Schüler hingegen werden

[149] Neuerdings gibt es solche Schulen auch i n Deutschland.

[150] Grundsätzlich ist Gruppenarbeit mittlerweile (zumindest an deutschen Regelschulen) vermehrt zu finden, wobei diese sich meiner Auffassung nach von dem i m weiteren Verlauf beschriebenen Vorgehen an Giraffenschulen zu unterscheiden scheint.

trotz großer Anstrengungen und hohem Lernerfolg nicht in diesem anerkannt, was wahrscheinlich Frustration begünstigt, zumindest jedoch das Selbstbild prägen dürfte. Deshalb ist Rosenberg der Meinung es sei sinnvoll, für jeden Schüler anhand seines Wissenstandes ein individuelles Lernpensum festzulegen. Die beste Note würde dieser Logik folgend an diejenigen vergeben, die ihr gesamtes Pensum lernen. Es werde also im Vorhinein individuell überlegt, „wie viel Wissen es jeweils braucht, um eine bestimmte Note zu bekommen und dann sucht sich jeder Schüler aus, welche Note er haben will und lernt so lange, bis er sie erreicht (Rosenberg 2012, 125). Erfahrungsberichten von Lehrern zufolge lernen die Kinder auf dieser freiwilligen und selbstbestimmten Basis wesentlich schneller. Rosenberg ist überzeugt: „Wenn Schüler genau wissen, was der Wert dessen ist, was sie lernen und wie sie selber einteilen und bestimmen können, was sie lernen und welches Level sie erreichen wollen, dann werden Sie als Lehrerin Probleme haben, die Schüler vom Lernen abzuhalten“ (ebd.).

Auch an Giraffenschulen wird die Leistungsentwicklung anhand von Tests ermittelt. Diese Tests seien jedoch nicht angsteinflößend, „weil sie nicht dafür konzipiert sind, die Schüler zu prüfen, ob die Schüler auch den Stoff gelernt haben, den sie lernen sollen. Die Tests sind für die Lehrer, damit sie Feedback für ihren Unterricht bekommen. Und sie werden nicht am Ende einer Lernphase gemacht, sondern am Anfang, damit die Lehrer wissen, was die Schüler noch brauchen und was als Nächstes kommt“ (ebd., 124).[151]

Mittlerweile ist die von Rosenberg und anderen begründete Schulform recht verbreitet. Israel ist – mit ungefähr 70 an der Zahl - das Land mit den meisten Giraffenschulen.[152] Eine prämierte israelische Studie belegt, dass in den Giraffenschulen vor Ort das akademische Niveau höher und die Gewaltquote um 50 Prozent niedriger ist, als in den regulären Schulen des Landes (vgl. ebd., 129).

Allgemeinere Umsetzung

> *„Kinder lernen, wenn sie in Verbindung sind. Sie hören auf Menschen, die ihnen wichtig sind und für die sie wichtig sind.“ Nel Noddings*[153]

Im Weiteren soll es darum gehen, welche Auswirkungen sich grundsätzlich erwarten lassen, wenn die Haltung der GfK - in welcher Form auch immer - im Schulalltag[154] zum Tragen kommt. Mir sind folgende fünf Formen bekannt, wie GfK an deutschen Schulen zum Einsatz kommt[155]:

- Fortbildungen und Praxistage für Lehrer, Eltern und Schulsozialarbeiter
- Workshops und/oder Projektwochen für Schüler
- Offenes Angebot für Schüler: Ausbildung zum Streitschlichter[156]

---

151 Diese Formulierung, die Tests seien für die Lehrer, weist meiner Auffassung nach eine gewisse Abweichung zu den zuvor dargestellten Aussagen auf. Denn es müsste der Logik folgend nicht ausschließlich dem Lehrer, sondern gleichfalls dem Schüler von Nutzen sein, das von ihm selbst gesteckte Lernziel per Test überprüfen zu können. Eine Konfrontation der Schüler mit dem eigenen Lernstand halte ich für unentbehrlich, um die Selbsteinschätzung zu schulen und einen bewussten und reifen Umgang mit Er folgen und Misserfolgen (in der Denke der GfK = Verbesserungsbedarfen) zu erlernen.

152 Zudem gibt es dort an die 1000 Kindergärten, in denen die Kinder mit den Prinzipien der Gewaltfreien Kommunikation aufwachsen.

153 Zitiert in Hart; Kindle Hodson 2006, 19

154 Gemeint ist der Schullalltag an staatlichen oder freien Schulen in Deutschland, die nicht nach dem Konzept der Life-Serving-Schools ausgerichtet sind.

155 Einige konkrete Beispiele finden sich bei Gaschler und Gaschler 2011, 134.

- Eigeninitiative von Lehrkräften: Unterrichtsgestaltung in Anlehnung an die Leitgedanken der GfK (ohne einheitliches, festes Konzept, häufig unter ungünstigen Rahmenbedingungen)
- Längerfristige, regelmäßige Begleitung einzelner Schulklassen durch zertifizierte externe GfK-Trainer; Arbeit mit Schülern und der gesamten Lehrerschaft[157]

Zunächst soll die Aufmerksamkeit den Auswirkungen auf das Unterrichtsklima gelten. Selbiges wird – gestützt von zahlreichen Studien – als ausschlaggebender Faktor für die persönliche und akademische Entwicklung von Schülern befunden (vgl. z.B. Fend 2008, 29ff; Schneider 2005 27ff). So heißt es etwa bei Schneider: „In Schulen, die eine gute Schulgemeinschaft entwickelt haben, sind die Schüler leistungsbereiter, handeln altruistischer und entwickeln soziale und emotionale Kompetenzen" (Schneider 2005, 28). Die Entwicklung eines positiven Schulklimas hänge insbesondere davon ab, inwieweit die folgenden „ psychologischen Grundbedürfnisse"(ebd. 27) erfüllt würden:
Bedürfnisse nach:

- „-wertschätzenden Beziehungen und Zusammengehörigkeit (‚connectedness', ‚belongingness'),
- Autonomie und Selbstbestimmung (‚voice and choice')
- Kompetenz, dem Gefühl etwas lernen und erreichen zu können (‚competence')
- emotionaler und körperlicher Sicherheit (‚safety')" (ebd. 27f).

Bei Schneider heißt es, Menschen neigten dazu sich mit Personen und Institutionen zu verbinden, die diesen Bedürfnissen Beachtung schenken (vgl. ebd. 27). Dass die Berücksichtigung und das Entwickeln von Kompetenzen zum verantwortlichen Umgang mit eben diesen Bedürfnissen (seien es die eigenen oder die anderer) ausdrückliches Anliegen der GfK ist, lässt sich den Ausführungen in Kapitel III.3.3 Giraffensprache entnehmen. Somit lässt sich folgern, dass die GfK diesbezüglich einen positiven Effekt auf die Atmosphäre in der Klasse ausübt.
Die Relevanz eines positiven Unterrichtsklimas ist nicht nur durch neuere Studien belegt; bereits Rogers verweist ausdrücklich auf die Bedeutsamkeit. Er beruft sich auf Ergebnisse zahlreicher Untersuchungen, die er im Zuge seiner Forschungen über die Wirkkraft von Empathie durchgeführt hat. „Die Schlußfolgerung aus all diesen Untersuchungen ist, daß es sich auszahlt, im Unterricht persönlich und menschlich zu sein. Eine menschenfreundliche Atmosphäre ist nicht nur für alle Betroffenen angenehmer, sie fördert mehr – und signifikanteres – Lernen" (Rogers; R. Rosenberg 2005, 149).
Alfie Kohn positioniert sich ähnlich indem er betont: „Wenn wir möchten, dass Lernen stattfindet, dann brauchen Schülerinnen die emotionale Sicherheit, die von einer Umgebung ausgeht, die auf

[156] Die Ausbildung beinhaltet eine intensive Auseinandersetzung mit der GfK.
[157] Meines Wissens liegen keine Forschungsergebnisse vor, die Unterschiede i n der Wirksamkeit dieser verschiedenen Umsetzungsmöglichkeiten darlegen. Daher erachte ich es als nicht sinnvoll, diese verschiedenen Möglichkeiten i m Rahmen der vorliegenden Arbeit näher zu betrachten. Es soll vielmehr weiterhin um eine theoretische Auseinandersetzung mi t grundsätzlich erwartbaren Potenzialen gehen. Die tatsächliche Umsetzbarkeit und diesbezügliche Effekte müssten i n einem weiteren Schritt (ggf. vergleichend) empirisch unter- sucht werden.

Unterstützung, Pflege, Wahrnehmung, gegenseitigem Aufeinander eingehen, Gefühlen der Zugehörigkeit, Schutz, Akzeptanz, Ermutigung und Verstehen aufbaut" (Kohn 1989; zitiert in Hart; Kindle Hodson 2006, 19f).

Hart deutet dies als einen auf „Beziehungen gegründeten Unterricht", in dem die Anliegen aller respektiert werden. In solch einem Unterricht gebe es Sicherheit und Vertrauen. „Und wo es Sicherheit und Vertrauen gibt, dort ist der Samen für lebendige zwischenmenschliche Kontakte und engagiertes Lernen gelegt" (ebd.). Um ihre These, „dass engagiertes Lernen nur dann stattfindet, wenn die Anliegen der Lehrerinnen und Schülerinnen nach körperlicher und emotionaler Sicherheit zufrieden gestellt werden" (ebd., 18) zu stützen, verweist sie auf diverse Forschungsergebnisse welche zeigten, „dass durch erhöhte Sicherheit und vergrößertes Vertrauen mehr Mitarbeit, weniger Konflikt und weniger verbale Verunglimpfungen im Klassenraum stattfinden" (ebd., 20). Außerdem seien „verbesserte Resultate bei standardisierten Leistungstests und erhöhte Fähigkeiten [...] selbst Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben" (ebd.) festgestellt worden. Schon Maslow schreibt in diesem Zusammenhang: „Generell kann nur ein Kind, das sich sicher fühlt, gesund aufwachsen. Seine Bedürfnisse nach Sicherheit müssen zufrieden gestellt werden. Es kann nicht vorankommen, wenn unerfüllte Sicherheitsbedürfnisse immer unter der Oberfläche erhalten bleiben und immer nach Erfüllung verlangen werden" (ebd., 23).

Was macht nun das Erleben von Sicherheit aus? Eine Antwort, die sich aus den bisherigen Erkenntnissen dieser Arbeit ergibt ist, dass bedingungslose Wertschätzung in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle spielt.[158] Diese findet laut GfK ihren Ausdruck in der Art und Weise, wie dem Gegenüber begegnet wird. Beispielsweise wird dem, wie Lehrkräfte das Verhalten und die Leistungen von Schülern bewerten eine große Bedeutung beigemessen. Es gilt als sinnvoll, dass sowohl Reaktionen auf Verhalten von Schülern, als auch die Einschätzungen schulischer Leistungen auf persönlichen Werturteilen der Lehrer basieren und entsprechend in Mitteilungen kenntlich gemacht werden sollten. Dazu heißt es konkret bei Rosenberg: „Eine solche Beurteilung kommt ohne statische, moralische Urteile aus, die meist als Tadel verstanden werden" (Rosenberg 2011, 37).[159] Rosenberg ist überzeugt, dass Schüler, die in einer Atmosphäre frei von Abwertungen unterrichtet werden, deshalb lernen, weil sie sich bewusst dafür entscheiden; nicht etwa, weil sie eine moralische Verurteilung oder Bestrafung vermeiden wollen, oder weil sie sich Belohnungen von außen versprechen (vgl. Rosenberg 2012, 121f).[160]

---

158 Dadurch, dass einander mi t bedingungsloser Wertschätzung begegnet wird, kann sich ein kongruentes Selbstkonzept entwickeln, sodass aktuelles emotionales Erleben nicht verzerrt oder verleugnet werden muss. Das Aneignen eines umfangreichen Gefühlswortschatzes sowie die Unterstützung durch andere hinsichtlich des Ergründens der eigenen Gefühlslage können hilfreich in Bezug auf das Empfinden emotionaler Sicherheit sein.

159 Weiter heißt es bei Rosenberg: „Es werden auch keine positiven Urteile formuliert, die ‚Komplimente' oder ‚Lob' genannt werden. Viel mehr ‚werten' die Lehrer/innen die Leistung von Schüler/inne n, indem sie beispielsweise sagen: ‚Das sehe ich auch so' oder: ‚Das sehe ich anders.' In keinem Fall sagen sie: ‚Das ist richtig' oder: ‚Das ist falsch.' Weiterhin bringen die Lehrer/innen zum Ausdruck, welche Aktivitäten sie sich von ihren Schüler/innen wünschen. Dazu verwenden sie keine Ausdrücke, die den Schüler/innen gar keine Wahl lassen, beispielsweise: ‚Du musst' oder: , Das kannst du nicht machen'" (Rosenberg 2011, 36). An dieser Stelle kann ich persönlich der Theorie nicht ganz folgen, da mir unklar ist, wie beispielsweise im Falle falscher Ergebnisse von Rechenaufgaben verfahren würde.

160 Hier wird der präventive Charakter der GfK deutlich, indem auf diese Weise Fremdbestimmung entgegengewirkt bzw. vorgebeugt werden will. Dies steht i n deutlichem Kontrast zu den in Kapitel I.2.2 Paradoxien und implizite Botschaften dargestellten regulären Gegebenheiten.

Einen Anreiz für Lehrer, diesen zunächst wohl mühseligen Weg zu beschreiten, sieht Rosenberg in Folgendem: „Jede/r Lehrer/in weiß oder kann sich zumindest vorstellen, wie viel Freude es macht, eine/n Schüler/in zu unterrichten, der oder die wirklich lernen will“ (Rosenberg 2011, 37).
Die Gewaltfreie Kommunikation will kein Mittel zur Dressur sein und ist deshalb „ungeeignet, Kinder zum ‚Funktionieren' zu bringen“ (Gaschler; Gaschler 2011, 56). Alfie Kohn ist der Auffassung, Lehrer sollten sich ausschließlich auf die Frage „Was brauchen Kinder?“, unmittelbar gefolgt von der Frage: „Wie können wir diese Bedürfnisse erfüllen?“ konzentrieren. Er ist überzeugt: „Wenn wir so beginnen, kommen wir viel weiter als mit der Frage: ‚Wie bringe ich Kinder dazu, zu tun was ich möchte?'“ (Hart; Kindle Hodson 2006, 22)
Es drängt sich die Frage auf, ob es in der GfK überhaupt so etwas wie Disziplin geben kann. Die Antwort lautet „Ja“, allerdings unter Berücksichtigung der nachfolgenden Definition:

> *„Unter Disziplin verstehen wir hier nicht Gehorsam oder Bestrafung im Sinne der Unterordnung unter die Befehle oder Anweisungen […]. Es geht uns vielmehr um eine Form der bewussten Selbstregulierung, der Selbstdisziplin bzw. einer Anleitung zum ‚Dranbleiben'“ (Gaschler; Gaschler 2011, 73).*

Zunächst scheint es also hilfreich, sich dem Verständnis von Selbstdisziplin zuzuwenden, bevor der Frage der Disziplin für den Schulkontext nachgegangen werden kann.
Im Sinne der GfK kann Selbstdisziplin als Ausdruck umfassender Fürsorglichkeit gegenüber Körper[161], Geist[162] und Seele[163] verstanden werden (vgl. ebd., 74). Ganz konkret heißt Selbstdisziplin: „Ich entscheide mich für ..., weil ICH mir wichtig bin!“ (ebd., 74f). Dieses Verständnis von Selbstdisziplin meint, dass Menschen nicht unter Zwang handeln oder Entscheidungen aus Angst vor Strafe – bzw. um sich selbst zu bestrafen – treffen, sondern als Ausdruck von Freiheit. Gaschler und Gaschler fassen dies mit folgenden Worten: „Ich selbst kann und möchte Verantwortung für das übernehmen, was ich als hilfreich für mich ansehe. Dabei wähle ich meist Wege, die nach meiner eigenen Erfahrung oder nach der Erfahrung von Menschen, denen ich vertraue, förderlich sind. Das bedeutet nicht zwangsläufig, dass es der beste Weg ist, den es gibt, wohl aber der beste, der mir im Moment zur Verfügung steht“ (ebd., 75).
Übertragen auf die Ausgangsfrage nach Disziplin im Schulkontext wird nun deutlich, dass das entscheidende Moment ein Bewusstsein darüber ist, dass Kinder über einen geringeren Erfahrungsschatz verfügen als viele Erwachsene. Hinzu kommt, „dass Kinder meist so sehr im Hier und Jetzt leben, dass der Blick auf morgen eher vage ist“ (ebd.). Um sich für etwas zu entscheiden, sind Kinder deshalb auf jemanden angewiesen, der ihnen Erfahrungen vermittelt, beispielsweise die Lehrkraft. Laut Gaschler und Gaschler geschieht dies „am erfolgreichsten über Wege des Verstehens und Verstanden werdens“ (ebd.). Es gehe nicht um „ich weiß besser, was für dich richtig ist“, sondern um „Ich selbst habe damit gute Erfahrungen gemacht und halte dich dazu an, diese Wege auszuprobieren“ (ebd.). Die Absicht hinter Beharrlichkeit gelte dem Angebot, „den Aufbau des kindlichen Tempels zu unterstützen“ (ebd.). Allerdings gibt es auch Situationen in denen der

[161] Es ist konkret die Pflege des Körpers gemeint, um das gegenwärtige und zukünftige Leben genießen zu können.
[162] Diesbezüglich wird als wichtig erachtet, den Verstand zu schulen, damit Probleme und Aufgaben des Lebens konstruktiv gemeistert werden können.
[163] Hier geht es dar um die Liebe zu sich und anderen zu nähren und so ein befriedigendes menschliches Miteinander zu er zielen.

Lehrer dem Kind Entscheidungen bewusst abnehmen oder gegen seinen Willen handeln muss, um entweder das Wohl des Kindes, sein eigenes, oder das anderer zu schützen. An dieser Stelle sei auch an die in Kapitel III.1.3. erwähnte, beschützende Anwendung von Macht erinnert. Diese Form der Machtausübung basiert auf der Annahme, dass Menschen Dinge, durch die sie sich selbst und/oder anderen schaden, aus Unwissenheit tun. „Diese Unwissenheit kann darin bestehen, daß ihnen nicht klar ist, wie sich ihr Handeln auf andere auswirkt; oder sie wissen nicht, wie sie ihre eigenen Bedürfnisse erfüllen können, ohne daß Bedürfnisse anderer darunter leiden" (Rosenberg 2011, 142). Außerdem kann es sich um kulturell erlernte Unwissenheit handeln, durch die es dem Handelnden als gerechtfertigt erscheint, die Bedürfnisse anderer zu verletzen[164] (vgl. ebd.). Beschützende Macht lässt sich also anhand ihrer Absicht identifizieren, Verletzungen oder der Missachtung der Rechte anderer Menschen vorzubeugen. Es geht also in keinem Fall darum, dass Lehrer Macht und Disziplin ohne einen expliziten lebensbereichernden Nutzen einsetzen.

Dies gilt auch bezüglich der Vermittlung von Lernstoff. Rosenberg benutzt in diesem Zusammenhang das Bild des Lehrers als Reiseveranstalter. Für ihn heiße lehren, „den Schülern Lust aufs Reisen zu machen" (Rosenberg 2012, 121). Reiseveranstalter machten Angebote, sprächen Empfehlungen aus und seien beratend tätig, aber diktierten nicht, wohin die Reise schlussendlich gehen soll (vgl. ebd.). Die Aussage, die er treffen möchte, ist: „ Ich kann ein Angebot machen; ob die Schüler es annehmen oder nicht, liegt nicht in meiner Macht" (ebd.). Ob Schüler den Empfehlungen nachkommen und den Erfahrungsschatz des Lehrers für ihre Entscheidungen anerkennen und nutzten, hängt maßgeblich vom Vertrauen in den Lehrer, und somit von der Qualität der Beziehung ab. Um möglichst viele Bedürfnisse aller Akteure zufrieden stellen zu können, befindet Hart es für wesentlich, ,,das Thema Beziehung in den Mittelpunkt [des] Unterrichts zu rücken" (Hart; Kindle Hodson 2006, 18).[165] Neben der Förderung intrinsisch motivierten Lernens durch unbedingte Wertschätzung spielt auch die Empathie in ihrer beziehungsgestaltenden Wirkung eine zentrale Rolle. Rogers schreibt bezogen auf seine oben erwähnten Untersuchungen an Schulen: „Im Laufe der Jahre haben sich die Forschungsergebnisse angehäuft, die den Schluß nahelegen, daß ein großes Maß an Empathie in einer Beziehung wahrscheinlich der wichtigste, sicher aber einer der wichtigsten Faktoren ist, welche Veränderung und Lernen bewirken" (Rogers; R. Rosenberg 2005, 76).

Er führt dies genauer aus indem er schreibt: „Wenn der Lehrende die Fähigkeit besitzt, die Reaktionen des Lernenden von innen her zu begreifen, wenn er sich auf einfühlsame Weise bewußt ist, wie der Prozeß von Erziehung und Lernen dem Lernenden erscheint, dann ist signifikantes Lernen umso eher möglich" (ebd., 144).

---

[164] Diese Form der Unwissenheit entstammt beispielsweise der Überzeugung, dass andere es verdienen, für etwas, das sie getan haben, zu leiden.

[165] Sie sieht vier grundlegende Formen der Beziehung im Schulalltag gegeben: „die Beziehung einer Lehrerin zu sich selbst, die Beziehung einer Lehrerin zu ihren Schülerinnen, die Beziehung der Schülerinnen untereinander und die Beziehung der Schülerinnen zu ihrem Lernprozess und dem Lehrplan" (Hart; Kindle Hodson 2006, 18). In ihrem Buch „Empathie im Klassenzimmer" zeigt sie ausführlich Wege auf, „wie diese Beziehungen unterstützt werden können, um die Sicherheit, den Lernerfolg und das Mitgefühl i m Klassenraum anwachsen zu lassen" (Hart; Kindle Hodson 2006, 18).

Hier geht es also um das Verstehen der Position des Gegenübers. Rosenberg hält dies in Bezug auf den Umgang mit Konflikten im Klassenzimmer für elementar: „Sobald ein Schüler merkt, daß der Lehrer ihn zu verstehen versucht, statt ihn zu etwas zu zwingen, entwickelt er wahrscheinlich eine kooperative Haltung, und dies beschleunigt [häufig] die Lösung bestehender Probleme“ (Rosenberg 2011, 77).[166] Verstehen wird allgemein durch die aufgeschlossene, nicht verurteilende Haltung der GfK angeregt, also auch konkret durch das Verfahren gemäß der zweiten Phase der Vier-Schritte-Methode gewährleistet.[167] Rogers ist sich sicher: „Wenn Authentizität, Achtung vor dem Individuum und Verständnis für die persönliche Welt des Schülers vorhanden sind, dann geschieht Aufregendes. Die Belohnung besteht nicht nur in Noten und Leistungen, sondern auch in schwer fassbaren Eigenschaften wie größerem Selbstvertrauen, mehr Kreativität, mehr Gefühlen für andere. Kurz, solch ein Unterricht führt zu positivem, die ganze Person umfassendem Lernen“ (Rogers; R. Rosenberg 2005, 149).

Bezogen auf Bildungs- und Rahmenpläne lässt sich eine Vielzahl an Anforderungen finden, zu denen die Gewaltfreie Kommunikation hilfreiche Beiträge leisten kann:

1. das Einbinden der Kinder in Entscheidungsprozesse von klein auf, damit sie selbstwirksam handeln und Kontrolle über ihr eigenes Leben erlangen können,
2. das Übertragen von realisierbaren Verantwortlichkeiten auf die Kinder, um ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und zu lernen, selbstbestimmt zu handeln,
3. die frühzeitige Vermittlung, dass sie sich mit Problemen an ihre Eltern, Erzieherinnen oder an andere Personen aus ihrem Umfeld wenden können und dort Gehör finden, um so Empathie, Akzeptanz und Unterstützung zu erfahren,
4. die Vermittlung von Kompetenzen, um mit Konflikten umzugehen und Alternativen zu Gewalt zu erlernen,
5. die Teilhabe an den Werten, Träumen, Wünschen, Gefühlen und Bedürfnissen der Erwachsenen, um ihnen Orientierung und Sicherheit zu geben, sowie ihnen die Möglichkeit bieten, sich selbst in einem geschützten Raum zu öffnen,
6. das Vorleben sowie das Lehren einer Kommunikationsweise, die geeignet ist, um die Beziehung zueinander zu stärken

(vgl. Gaschler; Gaschler 2011, 123)

Grundsätzlich wird es von Seiten der GfK für äußerst wichtig befunden, das Bewusstsein dafür aufrecht zu erhalten, dass der „Wunsch, etwas zu lernen […] nicht das einzig wichtige [ist], das Schüler in die Schule mitbringen. Sie bringen auch ihre Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Spaß, Freiheit, Kompetenz und nach Autonomie mit“ (Hart; Kindle Hodson 2006, 23). Die Erkenntnis, „dass es Kindern und Jugendlichen schwer fällt, Motivation für den Unterricht zu entwickeln,

[166] Hierbei ist wichtig i m Hinterkopf zu behalten, dass „Verstehen“ hier keinesfalls mi t „Gutheißen“ gleichzusetzen ist.

[167] Dies meint die Einfühlung in den anderen: Durch das Erfragen der Gefühle und der Bedürfnisse sowie das Ermitteln dessen, worum ein Schüler bitten möchte; siehe hierzu insbesondere Kapitel III.3.3 Beobachtung.

wenn sie wichtige Bedürfnisse nicht befriedigen können", gilt in diesem Zusammenhang richtungsweisend (Balnis; GEW 2012).[168]

Hürden

Zur Implementierung und langfristigen Anwendung von GfK im Kontext Schule bedarf es einer Bereitschaft sowie Kapazitäten zur Reflexion. Dies stellt meines Erachtens eine Hürde dar. Meine Vermutung ist, dass der Reflexion bisweilen im Schulalltag nicht die nötige Bedeutung beigemessen wird, derer es bedürfte. Einen entsprechenden Mangel sehe ich sowohl strukturell als auch ideell: zum einen in den relativ rigiden Strukturen der Schule (Stundentaktung, Curricula, überwiegend kollektive Fächervorgaben), zum anderen in der geringen Wertigkeit, die Reflexion im Denken der Lehrkräfte erfährt. Diese Hypothesen müssten allerdings durch entsprechende Studien geprüft und insbesondere dahingehend untersucht werden, was Lehrer davon abhält, sich Raum für (Selbst)Reflexion einzuräumen. Weiterhin geht es darum herauszufinden, welcher Unterstützung es seitens des Lehrpersonals bedarf, Reflexion als ein gewinnbringendes Mittel erlebbar zu machen, damit ihre Bereitschaft gestärkt wird, sich die nötige Zeit dafür zu nehmen und freiwillig Energie zu investieren. Eine Möglichkeit könnte professionelle Unterstützung durch gezielte Supervision sein, in der nicht nur einzelne Fälle besprochen, sondern insbesondere Raum für Selbsterfahrung und Übung geboten wird.[169] Es könnte beispielsweise zu dem Thema gearbeitet werden, welches gesellschaftliche und historisch gewachsene Verständnis es vom Berufsbild Lehrer gibt, welche Ansprüche damit einhergehen und wie es um die Positionierung der teilnehmenden Lehrer hierzu steht; schlussendlich sehe ich auch die Notwendigkeit Lehrern die Gelegenheit zu geben, sich regelmäßig über die Wirkungen von GfK auszutauschen. So könnten sie sich bei Unsicherheiten beraten, ggf. Ideen ausprobieren und hätten die Chance, ihr Empathie-Ressort aufzutanken.

IV. Zum Potenzial von GfK im Kontext Schule

1. Kompetenzentwicklung durch die Vier-Schritte-Methode

Auch in herausfordernden Situationen aufmerksam zu beobachten und die eigene Wahrnehmung sachlich von Bewertungen zu trennen, einen konstruktiven Umgang mit unangenehmen Gefühlen zu üben, Bedürfnisse zu ergründen und sie anzuerkennen, verschiedene Lösungswege zu erwägen sowie aufrichtige Bitten zu formulieren, all das erfordert und fördert „multiple Kompetenzen, die in der Gewaltfreien Kommunikation nicht ausdrücklich beschrieben, aber notwendig sind" (Bitschnau 2008, 79). Jedem Teilaspekt der Vier-Schritte-Methode lässt sich laut Bitschnaus Recherchen eine direkte Förderung bestimmter Kompetenzen zuordnen. So verhelfe

[168] Die „systematische" Einschränkung kindlicher Bedürfnisse im Schulalltag beispielsweise ist folgendem Kommentar Sanders zu entnehmen: „Die Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse beginnt mi t der Einschränkung ihres natürlichen Bewegungsdrangs und des individuellen Lerntempos durch den 45–Minuten-Rhythmus und endet bei fehlender Mitbestimmung über Lerninhalte und Formen ihrer Vermittlung. […] Überwiegend sollen fest umrissene, meist im Frontalunterricht dar gebotene Lerninhalte, die für Schüler oft keinen Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit aufweisen, kognitiv und damit einseitig angeeignet und verarbeitet werden." (Sanders; Krannich 2002, 62) Ich verweise auf weitere hieran anlehnende Ausführungen i n Kapitel I.2.2 Paradoxien und implizite Botschaften.

[169] Dies ist sinnvoll, um die bereichernde Wirkung von Selbstreflexion erlebbar zu machen. Den Sinn erfahren zu können, das ist m.E. für die Entwicklung intrinsischer Motivation von Lehrenden essentiell.

das Ausüben des ersten Schrittes (Beobachtung) zu einer Verbesserung der Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz. Der zweite Schritt (Gefühl) fördere maßgeblich die Emotionale Kompetenz einer Person. Die Auswirkung des dritten Schrittes (Bedürfnis) betreffe die Motivationale Kompetenz und durch das Praktizieren des letzten Schrittes (Bitte) sei davon auszugehen, dass eine Erweiterung der Entwicklung variable Strategienkompetenz stattfinde und sich dadurch die Handlungsfähigkeit erhöhe.

Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz

Voraussetzung für den gesamten Veränderungsprozess ist zunächst die bewusste Entscheidung, das eigene Wahrnehmungs- und Ausdrucksverhalten verändern zu wollen. Weitergehend braucht es die Fähigkeit, „bewusst mit den Sinnen wahrzunehmen und Situationen genau und differenziert zu beobachten“ (ebd., 86). Dazu ist es erforderlich, innezuhalten und aus dem gewohnten Reaktionsprozess auszusteigen. Dieses Innehalten mitten im Prozess wirkt entschleunigend auf die Kommunikation, wodurch Raum entsteht, die eigenen Wahrnehmungen zu überprüfen. So wird es möglich, eine Meta-Position einzunehmen und das eigene Denken und Sprechverhalten zu reflektieren. Hierzu sind laut Bitschnau das Wissen und die kognitive Fähigkeit notwendig, zwischen moralischer Bewertung, Katalogisierung, Interpretation und Wahrnehmung differenzieren zu können. Nachdem die Wahrnehmungen auf der Metaebene analysiert und reflektiert wurden, geht es abschließend darum, diese wertschätzend auszudrücken. Hierbei ist ausschlaggebend, „real, neutral und differenziert zu beschreiben“ (ebd.).

Die Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz umfasst somit nach Bitschnau sechs aufeinander aufbauende und interdependente Komponenten. Im Überblick sind dies:

Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz

1. Entscheidungskomponente
   Grundlegende Entscheidung, das eigene Wahrnehmungs- und Ausdrucksverhalten zu verändern.
2. Wahrnehmungskomponente
   Fähigkeit, bewusst und differenziert zu beobachten.
3. Entschleunigungskomponente
   Gewohnheitsmäßigen Reaktionsprozess stoppen und daraus aussteigen. Dieses Innehalten ermöglicht es, die Wahrnehmungen zu überprüfen.
4. Reflexionskomponente
   Reflektieren des eigenen Denkens und Sprachverhaltens auf der Metaebene.
5. Differenzierungskomponente
   Kognitive Fähigkeit, zwischen moralischer Bewertung, Katalogisierung, Interpretation und Wahrnehmung differenzieren zu können.
6. Ausdruckskomponente
   Fähigkeit, Situationen real, neutral und differenziert zu beschreiben, nachdem das jeweilige Ausdrucksverhalten auf der Metaebene analysiert und reflektiert wurde.

(vgl. Bitschnau 2008, 85ff)

Emotionale Kompetenz

Bitschnaus Untersuchungen ergaben, dass der zweite Schritt der GfK (Gefühle wahrnehmen, erkennen und benennen) die Entwicklung emotionaler Kompetenz maßgeblich beeinflusst. Diesbezüglich heißt es: Die „Fähigkeit, mit Emotionen konstruktiv umzugehen und sie bewusst verändern zu können" sei die „Basis emotionaler Kompetenz" (Bitschnau 2008, 95). Bitschnau identifiziert sieben Komponenten, die seiner Auffassung nach durch den zweiten Schritt Förderung erfahren und gleichzeitig dessen Ausführbarkeit bedingen. Auch hier wird davon ausgegangen, dass sich die einzelnen Komponenten wechselseitig beeinflussen und sowohl teilweise aufeinander, als auch auf Komponenten der Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz (s.o.) aufbauen.

Die erste Komponente betrifft die Fähigkeit zur emotionalen Selbstreflexion. Damit ist zunächst die Achtsamkeit bezüglich des eigenen Gefühlslebens gemeint. Durch eine differenzierte(re) Wahrnehmungsfähigkeit innere emotionale Zustände erkennen zu können und diese zu akzeptieren[170] wird es möglich, auf Belastungssituationen frühzeitig bzw. frühzeitiger als bisher zu reagieren. Weitergehend benennt Bitschnau ein differenziertes sprachliches Ausdrucksvermögen über emotionale Erlebnisinhalte als einen zweiten Bestandteil emotionaler Kompetenz. Dies sei deshalb von elementarer Bedeutung, da es eine Wechselbeziehung zwischen Benennung und Bewusstheit gebe: Je mehr begriffliches Vokabular Menschen zur Verfügung hätten und auch verwendeten, desto größer sei die emotionale Bewusstheit (vgl. ebd., 126). Emotionen in ihren jeweiligen Nuancen präzise und situativ passend ausdrücken zu können, führe zu einer Stärkung der Authentizität und Kongruenz. Diese beiden Faktoren wiederum stellen, wie in Kapitel III.2.2 Echtheit/Kongruenz ausführlich erläutert, wichtige Elemente in der Beziehungsgestaltung dar. Wie Rogers geht auch Bitschnau davon aus, dass Authentizität und Kongruenz positiv auf die Verständigung zwischen Individuen Einfluss nehmen. Mit Blick auf die dritte sogenannte Verständniskomponente kommt dem o.g. Ausdrucksvermögen daher in zweifacher Hinsicht eine wichtige Funktion zu: Einerseits da mittels Echtheit und Kongruenz Vertrauen entstehen kann und es somit zu mehr Offenheit und verständnisvoller Zugewandtheit dem anderen gegenüber kommen kann. Andererseits wird auch die Verständigung gefördert, da durch das präzise Artikulieren von Empfindungen dem Gegenüber die aktuelle Situation klarer ersichtlich wird. Die angestrebte Art der Kommunikation bezeichnet Bitschnau als „emotionale Kommunikation". Als vierter wichtiger Bestandteil emotionaler Kompetenz wird souveränes Emotionsmanagement angeführt. Im Einzelnen sind damit die Fähigkeiten zur Regulierung unerwünschter Emotionen sowie zur Intensivierung von erwünschten Emotionen gemeint. Emotionsmanagement schließt auch die emotionale Sicherheit ein, mit negativen Emotionen gut umgehen zu können, wobei Bitschnau hier den Begriff der „emotionalen Selbstwirksamkeit" gebraucht. Ein differenzierter Umgang mit Emotionen führt zu einem konstruktiveren Umgang mit belastenden Situationen wodurch das Verhaltensrepertoire Erweiterung erfährt. Somit betitelt Bitschnau die fünfte der sieben Komponenten als Handlungskomponente. Die sechste Komponente, die Empathiefähigkeit, welche

[170] Mit Akzeptieren ist gemeint, die aktuellen Emotionen als gegeben anzunehmen, sie also nicht zu verdrängen oder zu verleugnen. Akzeptieren meint jedoch nicht, sich i m Sinne von Resignation diesen Emotionen zu er geben.

durch bewusstes Wahrnehmen, Erkennen und sich Einlassen auf emotionale Kommunikation gefördert wird, ist nicht nur für Kommunikationsprozesse und Beziehungsgestaltung, sondern auch für das Wohlbefinden des Einzelnen von großer Bedeutung (vgl. Bitschnau 2008, 126). Abschließend beschreibt Bitschnau die erweiterte Fähigkeit in emotional belastenden Situationen deeskalierend und ggf. gar vermittelnd handeln zu können. Sie begründet diese Annahme, indem sie auf die Erkenntnisse über Auswirkungen der Reflexionsprozesse und Entschleunigung verweist, und bezieht sich darüber hinaus auf eine Ausprägung der Empathiefähigkeit, die sich durch die o.g. „emotionale Kommunikation" verbessere und Verbindung schaffe. Im Überblick können die sieben Komponenten wie folgt gefasst werden:

Emotionale Kompetenz

1. Emotional-selbstreflexive Komponente
   Selbstreflexive Achtsamkeit im Sinne differenzierter(er) Wahrnehmungsfähigkeit eigener emotionaler Zustände; ermöglicht frühzeitigere Reaktion auf Belastungssituationen.
2. Ausdruckskomponente
   Elaboriertes Emotionsvokabular erweitert die emotionale Bewusstheit und stärkt Authentizität und Kongruenz.
3. Verständigungskomponente
   Authentizität/Kongruenz und eine differenzierte(re) Ausdrucksfähigkeit fördern die Verständigung und das Verständnis zwischen Individuen und damit die emotionale Kommunikation.
4. Regulations- und Intensivierungskomponente
   Emotionsmanagement: Sichererer Umgang mit Emotionen im Sinne emotionaler Selbstwirksamkeit.
5. Handlungskomponente
   Ausdifferenzierung des Verhaltensrepertoires.
6. Empathiekomponente
   Bewusstes Wahrnehmen und sich Einlassen auf emotionale Kommunikation fördert die Empathiefähigkeit.
7. Deeskalationskomponente
   Deeskalation in emotional belastenden Situationen durch Reflexionsprozesse und Entschleunigung sowie auf Grund der erweiterten Empathiefähigkeit.

(vgl. Bitschnau 2008, 126; 129)

Motivationale Kompetenz

Bedürfnisse stellen aus Sicht der GfK den Antrieb jeglichen menschlichen Handelns dar. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Bedürfnissen, wie sie im dritten Schritt des GfK Modells erfolgt, sieht Bitschnau daher die Erweiterung motivationaler Kompetenz gegeben. Die motivationale Kompetenz untergliedert sie in sieben Komponenten, welche begrifflich nahezu mit denen

der emotionalen Kompetenz übereinstimmen. Allerdings unterscheiden sie sich teilweise inhaltlich, wie die folgenden Ausführungen zeigen sollen.

Die selbstreflexive Komponente umfasst zum einen das Wissen darum, dass Bedürfnisse die innersten Beweggründe des Handelns darstellen zum anderen das Erfassen des situativen Bedürfnisstands. Bitschnau führt aus: „Bedürfnisse wirken umso mächtiger, je weniger bewusst sie den Individuen sind" (Bitschnau 2008, 153). An dieser Stelle sei auf die Annahme über die Wechselwirkung zwischen Benennen und Bewusstsein verwiesen, die im Zuge der Ausdruckskomponente des vorausgegangenen Abschnitts zur emotionalen Kompetenz angeführt wurde. Hier wird die allgemeine Relevanz von sprachlichem Ausdrucksvermögen deutlich. Die eigenen Bedürfnisse differenziert mitteilen zu können erfordert ein umfassendes Vokabular. Dieses kann von Person zu Person variieren, da Bedürfnisse zwar grundsätzlich den in Kapitel III.3.3 Bedürfnisse aufgeführten Kategorien zugeordnet, im Detail jedoch sehr individuell gefasst werden können. Ebenfalls vergleichbar mit dem Effekt der Ausdruckskomponente der emotionalen Kompetenz fördert auch hier das präzise Mitteilen der Bedürfnislage das gegenseitige Verständnis. Während bei der emotionalen Kompetenz die vierte Komponente Regulations- und Intensivierungsprozesse im Sinne des Emotionsmanagements beschreibt, geht es bei der vierten Komponente - der motivationalen Kompetenz - um die Fähigkeit, „Bedürfnisse zu akzeptieren, sie aufzuschieben und sie eventuell zu sublimieren" (ebd., 155), also darum, einen konstruktiven Umgang mit Bedürfnissen zu finden. Bitschnau zufolge erweitert „ein reflexiver und differenzierter Umgang mit Bedürfnissen die individuellen und kollektiven Handlungsmöglichkeiten" (ebd., 153). Demnach eröffnet sich hier die Möglichkeit aus alternativen Handlungsoptionen auswählen zu können und diesen Spielraum kontinuierlich zu erweitern.[171] Ein erweitertes Verhaltensrepertoire wiederum führt zu mehr Autonomie, dem Erleben größerer Entscheidungsfreiheit und erweiterter Kompetenz bezogen auf die Fähigkeit auf kurzfristige Bedürfnisbefriedigung zu verzichten und sich stattdessen mit langfristigen Bedürfnissen zu verbinden (vgl. ebd.). Insgesamt wird auch im Rahmen der motivationalen Kompetenz die Empathiefähigkeit erleichtert und erweitert. Dies geschieht demnach mithilfe der bereits angeführten Komponenten, ist aber nicht logischer Schluss, sondern erfordere eine bewusste Entscheidung der Akteure (vgl. Bitschnau 2008, 155). Auch die Konfliktfähigkeit, also der konstruktive Umgang mit inneren und äußeren Spannungen, werde durch die Kenntnis der Bedürfnisse und das erweiterte Verhaltensrepertoire gefördert. Daher verweist Bitschnau auch hier auf die deeskalierende Wirkkraft – die Deeskalationskomponente (ebd.). Die sieben Komponenten im Überblick:

[171] Hier zeigt sich der Bezug zur Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz und verdeutlicht einmal mehr das Zusammenwirken der einzelnen Schritte der GfK-Methode.

Motivationale Kompetenz

1. Selbstreflexive Komponente
   Wahrnehmung und (An-)Erkennen der jeweiligen Bedürfnisse als innerste Beweggründe des Handelns.
2. Ausdruckskomponente
   Umfassendes, individuelles Vokabular um den eigenen Bedürfnisstand präzise mitteilen zu können.
3. Verständniskomponente
   Bedürfnisorientierte Kommunikation fördert gegenseitiges Verständnis und wirkt verbindend.
4. Regulationskomponente
   Fähigkeit, Bedürfnisse zu akzeptieren, sie aufzuschieben und sie gegebenenfalls zu sublimieren.
5. Handlungskomponente
   Flexibilität im Sinne der Bereitschaft, Strategien zu verhandeln und kontinuierlich das eigene Verhaltensrepertoire zu erweitern.
6. Empathiekomponente
   Die Empathiefähigkeit wird durch die obengenannten Komponenten erleichtert und erweitert, ist aber nicht logischer Schluss, sondern erfordert eine bewusste Entscheidung.
7. Deeskalationskomponente
   Die individuelle Konfliktfähigkeit wird direkt durch die Kenntnis der Bedürfnisse und das erweiterte Verhaltensrepertoire gefördert und erleichtert.

(vgl. Bitschnau 2008, 153ff)

Variable Strategiekompetenz

Der bewusste und konstruktive Umgang mit Gefühlen und Bedürfnissen stellt die Grundlage dar, um das eigene Verhaltensrepertoire – im Sinne variabler Strategien – zu erweitern (vgl. Bitschnau 2008, 163). Somit gilt es, auf der Basis der emotionalen und motivationalen Kompetenz Handlungsalternativen zur Erfüllung von Bedürfnissen zu entwickeln. Die Variable Strategiekompetenz die hierzu erforderlich ist, ergibt sich Bitschnaus Untersuchungen zufolge aus der intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten des vierten Schrittes der GfK Methode (Bitte). Dieser hilft bei der Entwicklung einer Haltung, die darauf ausgerichtet ist, Bitten von Forderungen und Wünschen zu unterscheiden und sich eine gewisse Flexibilität hinsichtlich der Positionierung des Gegenübers anzueignen. Es geht darum zu erlernen, konkrete, handlungs- und gegenwartsorientierte Bitten zu formulieren und vorzubringen und gleichzeitig die grundsätzliche Offenheit zu wahren, die eigene Bitte ggf. entsprechend der Bedürfnisse und Bitten des Gegenübers zu modifizieren. Die in diesem Zusammenhang wichtige Kompetenz, variable Strategien zu entwickeln und vorzubringen setzt sich, so Bitschnau, aus den im Folgenden dargestellten Teilaspekten zusammen.

Eine erste Komponente betrifft die Auseinandersetzung mit eigenen Verantwortungsbereichen und eine diesbezügliche Positionierung. Dies mündet in einer bewussten Entscheidung dafür, sich aufmerksam und aufrichtig mit der eigenen Wahrnehmung und dem eigenen Verhalten zu beschäftigen. Die Selbstreflexion fördert die Kenntnis über die eigenen Bedürfnisse (vgl. ebd., 163). Das (Er)Kennen der eigenen Bedürfnislage stellt somit eine zweite Komponente dar und gilt als Voraussetzung dafür, überhaupt verschiedene strategische Alternativen entwickeln zu können, denn „Je bewusster […] einem Akteur die eigene Bedürfnislage ist bzw. je genauer ein Individuum seine Bedürfnisse kennt, umso leichter und klarer wird die Differenzierung und Unterscheidung in Abgrenzung zu bestimmten Strategien" (ebd., 164). Eng verbunden mit der Kenntnis um die eigenen Bedürfnisinhalte steht daher die dritte Komponente: Die Fähigkeit, zwischen Bedürfnissen und Strategien zu differenzieren.[172] Die vierte Komponente bezieht sich dann auf die konkreten Handlungen und die Fähigkeit, variable Alternativen zu finden, sodass tatsächlich vielfache Wahlmöglichkeiten bestehen, um sich bestimmte Bedürfnisse erfüllen zu können. Je klarer einzelne Strategien – im Sinne von Handlungsmöglichkeiten – erkannt werden, desto leichter wird es fallen, diese mitzuteilen. Über die fünfte Komponente heißt es bei Bitschnau:
„Sobald Menschen wissen, was sie konkret brauchen und wünschen, geht es darum, dies […] klar auszudrücken" (Bitschnau 2008, 163). Das Ausdrucksverhalten impliziert die innere Haltung, die in Verbindung mit einer aufrichtigen Bitte steht.[173] Klare und konstruktive Formulierungen in der inneren Haltung einer aufrichtigen Bitte wirken verbindend und fördern auch die Fähigkeiten, sich einfühlsam auf sich selbst und andere einzulassen (vgl. ebd., 164). Die genannten Komponenten stärken daher ähnlich wie bei der emotionalen und motivationalen Kompetenz die Empathiefähigkeit. Auch die siebte Komponente trägt einen bereits genannten Titel: Die Deeskalationskomponente. Diese weist darauf hin, dass auch die variable Strategiekompetenz Wege eröffnet, „gelassener und konstruktiv mit Konflikten umzugehen und nicht nur deeskalierend, sondern auch verbindend zu wirken" (ebd., 163). Zusammengefasst handelt es sich also um folgende sieben Komponenten:

[172] Dass dies eine herausfordernde Angelegenheit ist, zeigt sich i n den Darstellungen in Kapitel III.3.3 Giraffensprache.
[173] Hiermit ist die Offenheit gegenüber einer Verneinung gemeint und di e Flexibilität, sich in diesem Falle gemeinsam mi t dem anderen über neue Strategievarianten zu verständigen.

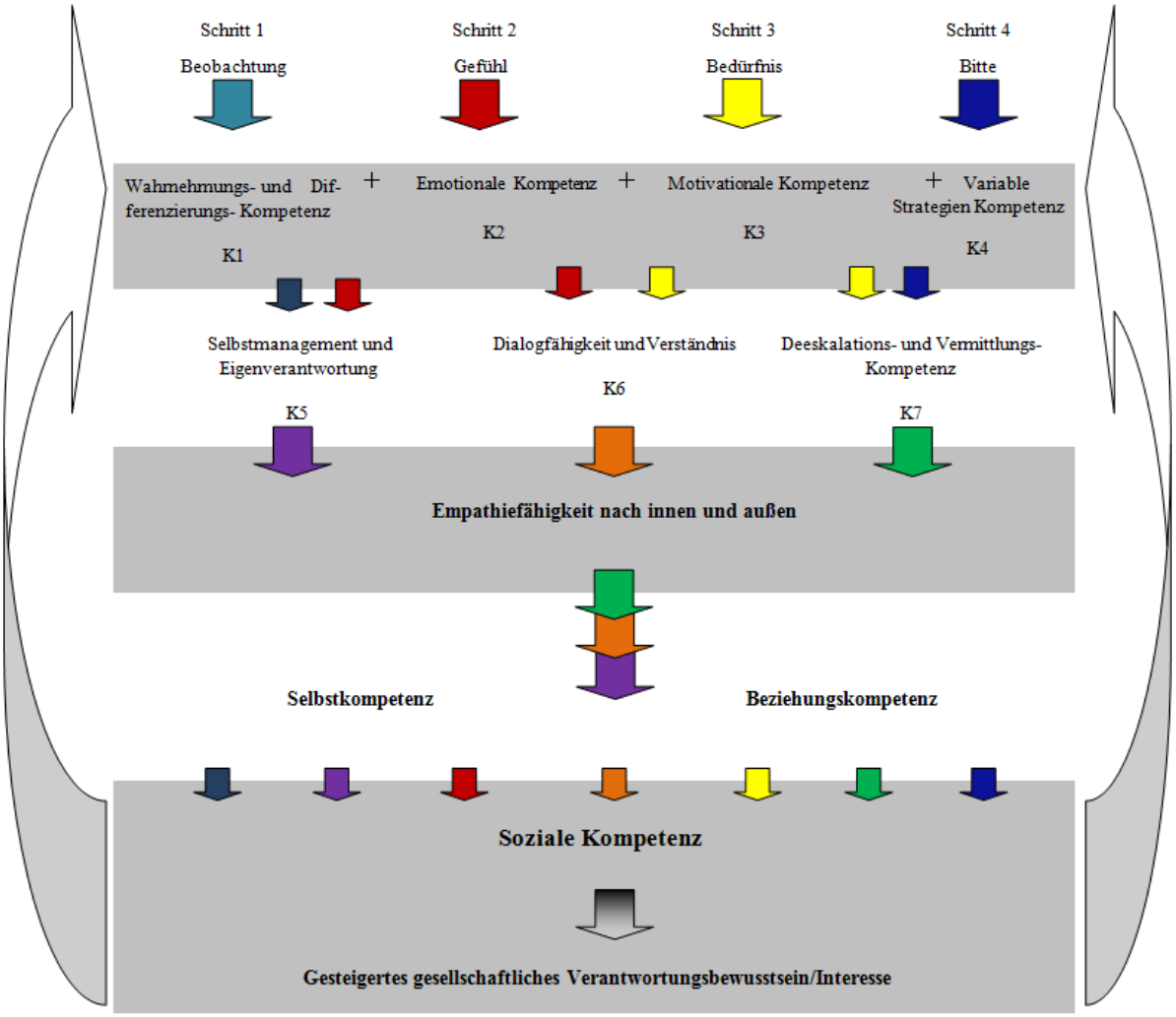
Variable Strategiekompetenz

1. Entscheidungskomponente
   Bewusstes Wahrnehmen und Reflektieren des eigenen und fremden Verhaltens.
2. Bedürfniskenntnis
   als Voraussetzung, um verschiedene strategische Alternativen zu entwickeln.
3. Differenzierungskomponente
   Fähigkeit, Bedürfnisse von Strategien zu unterscheiden.
4. Handlungskomponente
   Fähigkeit, variable Alternativen zu finden, um Vielfalt an Wahlmöglichkeiten zu gewährleisten, sich bestimmte Bedürfnisse erfüllen zu können.
5. Ausdruckskomponente
   Das, was konkret gebraucht und gewünscht wird, wertschätzend und klar ausdrücken. Wichtig hierbei ist die innere Haltung, die in Verbindung mit einer aufrichtigen Bitte steht.
6. Empathiekomponente
   Stärkung von Empathiefähigkeit anderen und sich selbst gegenüber.
7. Deeskalationskomponente
   Motivation und Fähigkeit, nicht nur deeskalierend, sondern auch verbindend zu wirken.

Bausteine Sozialer Kompetenz

Wie vorausgehend dargestellt, impliziert jeder einzelne Schritt der Gewaltfreien Kommunikation verschiedene und sich gegenseitig stützende Fähigkeiten bzw. Komponenten, die im Gesamten als vier „Grundkompetenzen" (Bitschnau 2008, 165) identifiziert werden können. Auf der Basis dieser Kompetenzen entstehen letztlich weitere Fähigkeiten wie Eigenverantwortlichkeit, Dialogfähigkeit und die Fähigkeit konstruktiv mit inneren und äußeren Konflikten umzugehen. All diese Teilaspekte machen letztlich laut Bitschnau Soziale Kompetenz aus (vgl. Bitschnau 2008, 165). Diese befähigt und motiviert Menschen dazu, sich kreativ am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen, sich mit den Strukturen des Systems auseinanderzusetzen und für Veränderungen einzutreten (ebd., 238). Es scheint mir plausibel, dass Transformationsprozesse, die aus diesem Engagement hervorgehen, gesellschaftliche Rahmenbedingungen erschaffen werden, die sich positiv auf das Erleben und Erlernen menschlichen Zusammenseins auswirken, Rosenberg spricht in diesem Zusammenhang von „social change". Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass es eines großen Personenkreises bedürfte.

Ich habe in Anlehnung an Bitschnaus Untersuchungsergebnisse eine Darstellung angefertigt, die den Prozess des Erwerbs sozialer Kompetenz veranschaulichen soll. Im Anschluss an die Grafik finden sich differenzierte Erklärungen dazu.



Erläuterung zur grafischen Darstellung

Durch Kommunikation im Sinne der Vier-Schritte-Methode entwickeln und erweitern sich jeweils einzelne Komponenten, die letztlich die Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz (K1), die Emotionale Kompetenz (K2), die motivationale Kompetenz (K3) und die Variable Strategiekompetenz (K4) herausbilden. Aus dem Zusammenwirken dieser vier Kompetenzen werden Bitschnau zufolge indirekt weitere Kompetenzbereiche erschlossen (ebd., 238).[174]

Als ersten dieser Kompetenzbereiche nennt sie Eigenverantwortlichkeit und die Fähigkeit sich selbst zu organisieren (Selbstmanagement) (K5) (ebd.). Diese Fähigkeiten werden besonders durch die Synthese der Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz (K1) und der Emotionalen Kompetenz (K2) erweitert. In Rückbezug auf die Ausführungen zu den Kompetenzen K1 und K2 erscheinen mir in diesem Zusammenhang die Entscheidungskomponente (vgl. 1. Komponente von K1) und Erweiterung der Fähigkeit des Emotionsmanagements (vgl. 4. Komponente von K2) von ausschlaggebender Wirkkraft für den Erwerb und die Erweiterung von K5.

[174] Bitschnau führt diesbezüglich die Förderung der Kompetenzen K5-K7 an; allerdings begründet und er klärt sie die Entstehung dieser Kompetenzen nicht näher. Die nachfolgenden Herleitungen entstammen daher meinen eigenen Schlussfolgerungen und sind nicht wissenschaftlich nachgewiesen.

Das Zusammenspiel der beiden Grundkompetenzen K2 und K3 wirkt sich meines Erachtens förderlich auf die Entwicklung und Stärkung einer weiteren von Bitschnau genannten Kompetenz aus: der Dialogfähigkeit (K6). Durch K2 und K3 werden Menschen dazu angeregt „Verbindungschaffend" zu kommunizieren.

Zunächst lässt sich dies auf das Verinnerlichen der Grundannahme der GfK über die Motive menschlichen Verhaltens zurückführen.[175] Diese Perspektive auf das Verhalten des Gegenübers ermöglicht es einerseits, sich weniger persönlich angegriffen zu fühlen und wirkt zudem insofern verbindend, als ein Bewusstsein für die allen Menschen gemeinsamen Bedürfnisse angeregt wird. Dies hilft die Aufmerksamkeit auf die „Menschlichkeit" des anderen zu richten.

Zu verständnisvollerem Miteinander trägt insbesondere die Fähigkeit, Bedürfnisse präzise mitteilen und erfragen zu können, bei (vgl. 2. und 3. Komponente[176] von K3). Auch das Wissen um die Relevanz des Bedürfnisses nach Interdependenz[177] ist hinsichtlich der Entwicklung von Dialogfähigkeit förderlich. Dieses Wissen regt dazu an, sich für die eigene Motivation in Bezug auf das, was man sich mittels zwischenmenschlicher Kontakte zu bekommen wünscht, zu sensibilisieren. Darüber hinaus schafft es mehr wertschätzendes Interesse für das, was die andere Person sich von dem Kontakt erhoffen könnte: Zuwendung, Verständnis und Angenommen sein, beispielsweise.

Verständnis und Verständlichkeit werden außerdem durch die Verbesserung des Ausdrucksvermögens über eigene Emotionen (vgl. 3. Komponente, K2) begünstigt. Wie bereits erläutert, schafft diese „emotionale Kommunikation" Kongruenz und Authentizität und somit Transparenz, was eine Vertrauensbasis ebnet.

Bitschnau nennt eine weitere Kompetenz neben Eigenverantwortung und Dialogfähigkeit, die sich indirekt aus den Grundkompetenzen ergebe: Diese beschreibt sie als die „Fähigkeit, konstruktiv mit inneren und äußeren Konflikten gut umgehen zu können" (Bitschnau 2008, 238). Eine solche „Konfliktkompetenz" (ebd.) bedeutet demnach auch, im Konfliktfall nicht nur deeskalierend wirksam zu werden sondern aktiv zu einem allgemeinen friedfertigeren Umgang beizutragen (ebd.).[178] Diese Kompetenz (K7) lässt sich meines Erachtens vorwiegend auf solche Fähigkeiten zurückführen, die durch die Auseinandersetzung mit Bedürfnissen und Bitten Erweiterung erfahren. Es geht also um die Effekte des Zusammenwirkens der Kompetenzen K3 und K4. Insbesondere die Interdependenz zwischen der ersten, zweiten und vierten Komponente Motivationaler Kompetenz (Selbstreflexive Komponente, Ausdruckskomponente und Regulationskomponente) und der dritten, vierten und fünften Komponente der Variablen Strategiekompetenz (Differenzierungskomponente, Handlungskomponente und Ausdruckskomponente) halte ich diesbe-

[175] Explizit beziehe ich mich hier auf die Annahme, dass jegliches menschliches Verhalten den mehr oder weniger gelungenen Versuch darstellt, die Erfüllung allgemeingültiger Bedürfnisse zu erreichen und somit i n erster Linie ein Handeln i n der Absicht ist, die eigene innere Balance zu finden.

[176] Ausdrucks- und Verständniskomponente

[177] Das Bedürfnis nach Interdependenz findet sich in der GfK auch unter der Bezeichnung „Gemeinsinn" und umfasst unter anderem: Wertschätzung, Gemeinschaft, Nähe, Rücksichtnahme, Beitrag zur Bereicherung des Lebens anderer leisten, Akzeptanz. Eine differenziertere Auflistung findet sich in Kapitel III.3.3 Bedürfnisse.

[178] Aus diesem Grund habe ich statt „Konfliktkompetenz" die Bezeichnung „Deeskalations- und Vermittlungskompetenz" gewählt.

züglich für relevant. Die Fertigkeit zwischen Strategien und Bedürfnissen unterscheiden zu können (Differenzierungskomponente) hat im Konfliktfall großes Potenzial:
Zu wissen, dass in Konfliktsituationen die Bedürfnisse der Beteiligten häufig gleich oder ähnlich sind und lediglich die Vorstellungen darüber, wie diese Bedürfnisse zur Erfüllung kommen können (Strategien) divergieren und Spannungen erzeugen, kann helfen, sich der gemeinsamen Wegrichtung bewusst zu werden und nach neuen alternativen Strategien zu suchen, welchen beiden Parteien gerecht würden. Dabei ist es von Vorteil über ein differenziertes Handlungsrepertoire zu verfügen (Handlungskomponente, K4). Es geht jedoch in der GfK - und somit auch bezogen auf die Deeskalations- und Vermittlungskompetenz - keineswegs ausschließlich um Kooperationsbereitschaft in dem Sinne, dass in jedem Konflikt neue, alternative Strategien entwickeln werden sollten. Vielmehr geht es um gegenseitiges Verständnis (vgl. Verständniskomponente K3), um Zugewandtheit (vgl. Empathiekomponente K3/ K4) und das „Wertschätzen von Differenz" (ebd.).
Nach Bitschnaus Untersuchungen ergeben sich aus den bis hierher dargestellten sieben Kompetenzen[179], welche direkt (K1-K4) oder indirekt (K5-K7) durch die Vier-Schritte der GfK erworben und erweitert werden „umfangreiche personale Kompetenzen (Selbstkompetenzen) und eine erweiterte Beziehungskompetenz" (Bitschnau 2008, 238).[180]
Zur Selbstkompetenz zählen laut Bitschnau u.a. die Fähigkeiten, „sich konstruktive Ziele zu setzen, Selbstdisziplin, Selbstmotivation, Vorbildfunktion, Konsequenz, Flexibilität, in Balance zu bleiben, mit Frustration gut umgehen zu können [sowie die Fähigkeit] insgesamt das eigene Leben – in Bezug zu gegebenen und im Moment unbeeinflussbaren Faktoren – in einem hohen Ausmaß nach eigenen Vorstellungen gestalten zu können" (ebd., 239).[181]
Dieser Zusammenstellung folgend ergeben sich aus meiner Sicht insbesondere Bezüge zu den Aspekten der Grundkompetenzen K1, K2 und K3.
Bezüglich K1 halte ich hier besonders die erste, aber auch die dritte und letzte Komponente für entscheidend (Entscheidungskomponente, Reflexionskompetenz und Ausdruckskompetenz), da diese zur Übernahme von mehr Eigenverantwortung anregen.
Betrachtet man die Komponenten von K2, kann eine Verbindung zwischen Emotionsmanagement (Regulierungs- und Intensivierungskomponente, K2) und Selbstkompetenz ausgemacht werden.
Auch die vierte Komponente von K3, die Fähigkeit zur lebensbereichernden Bedürfnisregulation, lässt auf positive Einflussnahme hinsichtlich der Selbstkompetenz einer Person schließen.

---

179 Auflistung

180 Das Bindeglied stellt eine insgesamt ausgeprägte Empathiefähigkeit dar, sowohl sich selbst gegenüber (hier sei an die Selbstklärung und Selbsteinfühlung nach Gens als erste Phase der Vier-Schritte-Methode erinnert; vgl. auch Kapitel III.3.3 Giraffensprache), als auch im Kontakt mi t anderen (bezüglich der Vier-Schritte-Methode ist hier die zweite Phase nach Gens gemeint, also das Mitgefühl dem anderen gegenüber ; siehe auch Kapitel III.3.3 Giraffensprache). Inwiefern die Erweiterung der Empathiefähigkeit durch einzelne Komponenten der vier Grundkompetenzen (wie beispielsweise durch die Ausdruckskomponente (K1-K4), Verständniskomponente (K2, K3), Differenzierungskomponente (K1, K4) sowie durch die Empathiekomponente (K3,K4) selbst Förderung er fährt, wurde i m Zuge der Darstellung der Grundkompetenzen bereits ausführlich erläutert. Zusätzlich sei noch erwähnt, dass durch das strikte Ablehnen des Schuld- und Schamkonzeptes von Seiten der GfK dieses Einfühlungsvermögen eine tragfähige Basis erfährt.

181 Welches Potenzial diese Kompetenzen beispielsweise hinsichtlich der im zweite n Kapitel angeführten Entwicklungsaufgaben Jugendlicher innehaben, soll Thema des nächsten Abschnitts sein.

Unter Beziehungskompetenz versteht Bitschnau hingegen „neben der Fähigkeit, sich auf unterschiedliche soziale Beziehungen einzulassen, [...] auch Kooperationsfähigkeit und das Wertschätzen von Differenz“ (Bitschnau 2008, 239). Hier wird der enge Zusammenhang zur Deeskalations- und Vermittlungskompetenz (K7) deutlich, in der es, wie bereits erwähnt, nicht in erster Linie um das Forcieren einer einvernehmlichen Lösungsstrategie, sondern um das wachsende gegenseitige Verständnis – im Sinne von Verstehen und Verstanden werden – geht. Ziel ist eine Erhöhung der Kooperationsbereitschaft.[182]

Soziale Kompetenz integriert schließlich alle aufgeführten Kompetenzen (ebd., 238). Bitschnau hebt „die Fähigkeit, eigene Gefühle wahrzunehmen, Empathiefähigkeit und einen produktiver Umgang mit aggressiven Regungen“ (ebd., 87) als wesentliche Komponenten sozialer Kompetenz hervor. Überdies nennt sie „organisatorische und strategisch-planerische Kompetenzen“ in unmittelbarem Zusammenhang mit der „Bereitschaft, diese im Sinne einer produktiven und konstruktiven Weise im gesellschaftlichen Leben anzuwenden“ (ebd., 239) als Charakteristika sozialer Kompetenz. Hieran wird ersichtlich, dass soziale Kompetenz nicht nur auf personaler und interaktionaler Ebene wichtig ist, sondern auch Potenzial für gesellschaftlichen Wandel mit sich bringt. Sie befähigt und motiviert Menschen dazu, sich kreativ am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen, sich mit den Strukturen des Systems auseinanderzusetzen und für Veränderungen einzutreten. Die diesem Engagement erwachsenen gesellschaftlichen Transformationsprozesse können dann mit der Zeit Rahmenbedingungen schaffen, die sich positiv auf das Erleben und Erlernen menschlichen Zusammenseins auswirken und einen Nutzen – nicht nur, aber in besonderem Maße - für kommende Generationen bieten.

2. Potenziale auf personaler Ebene: GfK und Resilienzforschung

Um meine These zu stützen, dass die im vorausgegangenen Teil ermittelten Kompetenzen, die durch das Praktizieren und die Haltung der GfK erworben werden können, tatsächlich Potenziale für den Kontext Schule darstellen[183], werden im Folgenden Erkenntnisse der Resilienzforschung vorgestellt. Dafür wird ein Vergleich zwischen GfK-relevanten Kompetenzen einerseits und Resilienz fördernden Faktoren andererseits erörtert. Hierbei wird der Schwerpunkt auf dem Bereich personaler Schutzfaktoren (Personale Ressourcen) liegen, wobei auch Schutzfaktoren auf psychosozialer Ebene (Soziale Ressourcen) angeführt werden.

Ziel der Resilienzforschung ist es, ein besseres Verständnis darüber zu erlangen, welche Faktoren psychische Gesundheit und Stabilität bei Menschen erhalten und fördern, die sozialen und individuellen Risiken und Belastungen ausgesetzt sind (vgl. Kormann 2007, 37). Somit handelt es sich hier primär um die gezielte Analyse von Schutzfaktoren, die wesentlich zur Ausbildung und Erhaltung seelischer Gesundheit beitragen (Fröhlich-Gildhoff; Rönnau et al. 2008, 99), und nicht um

[182] In einer „verständnis- und kooperationsorientierten Kommunikation“, wie sie die GfK proklamiert, steht also die (respektvolle, aufrichtige und zugewandte) Beziehung stets im Vordergrund und nicht die konkrete strategische Lösung. Dies stellt aus meiner Sicht auch die größte Herausforderung dar, haben viele Menschen doch wenig Erfahrung mi t bedingungsloser Wertschätzung und demzufolge wenig Vertrauen i n eine solche „vage Investition“.

[183] Potenziale mit Blick auf die Umsetzung ganzheitlicher Bildungsziele sowie hinsichtlich der Eindämmung von Gewalt und Gewaltentstehung. Siehe dazu Kapitel 4.3 Potenziale auf interaktionaler Ebene: GfK und Gewaltentstehungsprozesse.

eine defizitorientierte Betrachtung beispielsweise zur Erklärung der Entstehung von Verhaltensauffälligkeiten.

Resilienz leitet sich aus dem Englischen[184] ab und bedeutet: „Spannkraft, Elastizität, Strapazierfähigkeit".[185] Gemeint ist die „psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber psychosozialen, psychologischen und biologischen Entwicklungsrisiken" (Wustmann, 2004, 18). Diese Widerstandsfähigkeit ist weder ein angeborenes, noch ein stabiles und generell einsetzbares Persönlichkeitsmerkmal und vermag es keineswegs, immerwährende und übergreifende Invulnerabilität zu gewährleisten.[186] Vielmehr handelt es sich um einen lebenslangen, „dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess" (ebd., 28), welcher sich aus der Auseinandersetzung mit Herausforderungen ergibt und die Kompetenz impliziert, diese wiederum als Anlass für Entwicklung nutzen zu können.[187] Somit bezieht sich Resilienz stets auf einen Interaktionsprozess zwischen einer Person und ihrer Umwelt (vgl. Sosic-Vasic 2012, 9).[188] Es wird davon ausgegangen, dass es Faktoren gibt, die der Entwicklung zuträglich sind und Gesundheit fördern bzw. aufrechterhalten (Schutzfaktoren) und solche, die dem entgegenwirken (Risikofaktoren)[189].

Risikofaktoren

Risikofaktoren werden als „krankheitsbegünstigende [...] und entwicklungshemmende Merkmale definiert, von denen potenziell eine Gefährdung der gesunden Entwicklung [...] ausgeht."[190] Unterschieden werden kontinuierliche Faktoren (z.B. sozioökonomischer Status) und diskrete Faktoren (kritische Lebensereignisse) sowie Herausforderungen, die sich aus den Entwicklungsaufgaben verschiedener Lebensabschnitte ergeben (vgl. Fröhlich-Gildhoff; Rönnau et al. 2008; vgl. Wustmann 2004, 36).

Die Wahrscheinlichkeit für ein nachteiliges Entwicklungsergebnis ist bei Vorliegen eines (oder mehrerer) solcher Faktoren zwar erhöht, nicht jedoch damit auch determiniert, denn das Risikofaktorenkonzept versteht sich als Wahrscheinlichkeitskonzept, nicht als Kausalitätskonzept (vgl. Wustmann 2004, 36). Vor allem der Grad der Vulnerabilität einer Person ist den genannten Autoren nach ausschlaggebend dafür, inwieweit Risikobedingungen destruktive Effekte erzeugen. Bei Fröhlich-Gildhoff et al. (2009, 24) heißt es: „Ob Risikofaktoren eine entwicklungsgefährdende Auswirkung haben, hängt auch davon ab, in welcher Entwicklungsphase [eine Person] sich befindet. Im Laufe der Entwicklung gibt es immer wieder Phasen, in denen [Menschen] anfälliger für risikoerhöhende Faktoren sind."

---

184 engl.: „resilience"

185 Im Lateinischen „resilire": „abprallen"

186 Sie ist also als eine Fähigkeit, „variabler Größe" (Wustmann 2004, 30) nicht ‚automatisch' [...] auf alle Lebensbereiche eines Menschen über tragbar".

187 Es gibt eine Vielzahl von Definitionen, die z.T. inhaltlich divergieren. Die von mi r verwendeten Segmente gelten jedoch als allgemein Anerkannte i m deutschsprachigen Raum (vgl. Fröhlich- Gildhoff; Rönnau-Böse 2009, 9f; Wender-Enderlin 2006, 13; zitiert in ebd., 10; Wustmann, 2004, 18; ebd., 28).

188 D.h. eine Person er zeugt Resilienz nicht aus sich heraus, sondern als Interaktion. Dies schließt ein, „dass Resilienz sich i m Laufe eines Lebens verändert, abhängig von den Erfahrungen und bewältigten Ereignissen" (Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse 2009, 10).

189 Aufseiten risikoerhöhender Faktoren wird zwischen „Risikofaktoren" und „Vulnerabilitätsfaktoren" unterschieden (vgl. Wustmann 2004, 36f). Erstgenannte beziehen sich auf Einflüsse aus der psychosozialen Umwelt. Vulnerabilitätsfaktoren beziehen sich auf biologische und psychologische Merkmale von Personen. In dieser Arbeit werden jedoch ausschließlich Risikofaktoren beleuchtet, da diese im schulischen Rahmen eindeutig modifizierbar sind.

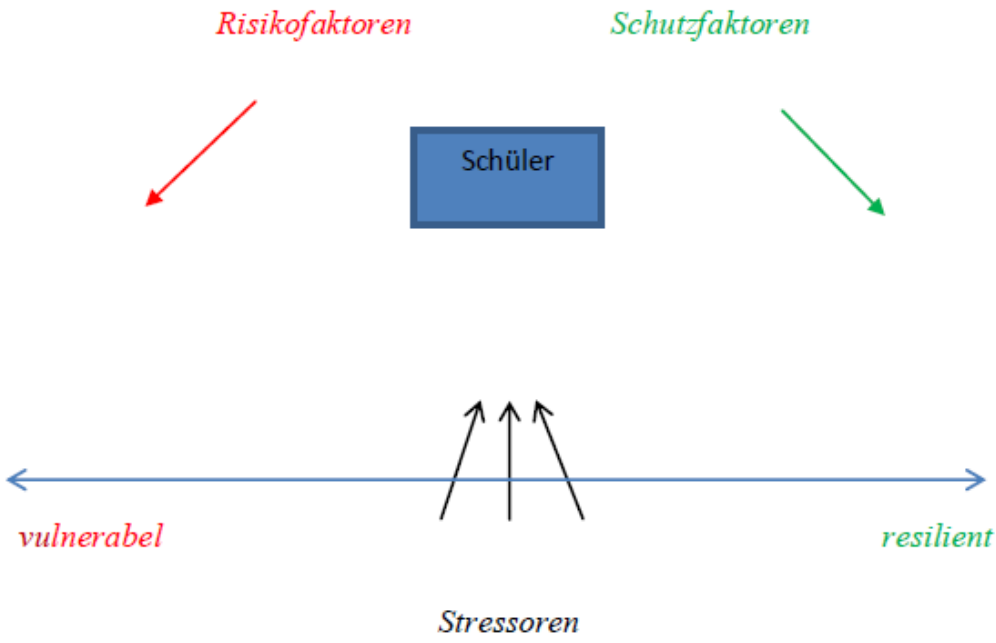
190 Holtmann, Schmidt 2004; zitiert in Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse 2009, 20

Besonders Entwicklungsübergänge stellen laut Fröhlich-Gildhoff et al. (2009, 12) solche Phasen erhöhter Vulnerabilität dar. Die Orientierungsphase im Jugendalter, die Pubertät, ist eine dieser außerordentlich sensiblen Übergangsphasen (ebd.). Jugendliche sehen sich zahlreichen, nicht selten divergierenden Anforderungen gegenüber, zu denen sie sich positionieren müssen und die sie zu bewältigen haben. Welchen entwicklungsbedingten Aufgaben und schulstrukturell bedingten Herausforderungen Jugendliche sich in dieser Phase zu stellen haben, geht aus Kapitel I.1 Entwicklungsaufgaben hervor.[191]

Kormann weist darauf hin, dass solche Anforderungen – er nennt sie „Stressoren" – Teil im Leben eines jeden Menschen sind. Sie stellten Erwachsene, wie auch Kinder „vor Aufgaben und Herausforderungen, an denen [sie] wachsen können, die mobilisierenden Charakter haben" (Kormann 2007, 41). Inwieweit dies gelingt, beziehungsweise Schwierigkeiten bereitet, kann anhand einer Skala veranschaulicht werden, die ursprünglich auf den Medizinsoziologen und Begründer des Salutogenese-Konzeptes Aron Antonovski zurückgeht.[192] Gesundheit wird aus der salutogenetischen Perspektive nicht als eine feste Größe betrachtet, die man haben oder verlieren kann. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich jeder Mensch in einem Prozess der Selbstorganisation zwischen Gesundheit und Krankheit bewegt, der damit zusammenhängt, wie er seine Bedürfnisse mit den Anforderungen und äußeren Lebenswelten in ein Gleichgewicht bringt (vgl. Höfer 2000, 11). Demnach befindet sich der Gesundheitszustand eines Menschen in ständigem Wandel, was Antonovski unter Zuhilfenahme eines Modells veranschaulicht, das er als „Krankheits-Gesundheitskontinuum" bezeichnet. Auch auf Resilienz bezogen greift meines Erachtens dieses Modell, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlichen soll: An Stelle von „krank" und „gesund" ist in diesem Zusammenhang das Kontinuum zwischen „vulnerabel" und „resilient" dargestellt, womit der Fokus also auf dem Grad der Verletzlichkeit bzw. der Widerstandskraft einer Person (hier eines Schülers) liegt.

[191] Ich verweise hier insbesondere auf die Darstellung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst auf Kapitel I.1, auf die Ausführungen des Abschnitts Paradoxien und Widersprüche Kapitel I.2, und auf die Darstellung der Anomietheorie Kapitel II.2.

[192] Er hat sich auf dem Feld der Gesundheitswissenschaften – ähnlich wie die Resilienzforschung – ressourcenorientiert mit solchen Faktoren beschäftigt, die die Gesundheit von Menschen bedingen, fördern und aufrecht er halten.



(in Anlehnung an Sosic-Vasic, 2012)

Resilienz und Vulnerabilität sind demnach das Ergebnis des Zusammenwirkens und der Einflussnahme jeweils vorhandener Risiko- und Schutzfaktoren.[193]

Bislang wurden lediglich Risikofaktoren beleuchtet. Wie obig beschrieben spielen jedoch aus Sicht der Resilienzforschung protektive Faktoren eine weitaus bedeutendere Rolle.[194]

Schutzfaktoren

Schutzfaktoren sind Merkmale, die eine „unangepasste Entwicklung verhindern oder abmildern sowie die Wahrscheinlichkeit einer positiven Entwicklung erhöhen."[195]

Das Konzept der Resilienz beinhaltet, dass Menschen grundlegend über Schutzfaktoren verfügen, die sie in individuellem Ausmaß vor den negativen Auswirkungen gefährdender und schädigender Einflüsse bewahren (vgl. Kormann 2007,38). Diese protektiven Faktoren lassen sich unterteilen in personale Ressourcen und soziale Ressourcen.

Personale Ressourcen[196]

Zunächst werden ausführlich die Schutzfaktoren auf personaler Ebene betrachtet.[197] Sechs ausgewählte, empirisch nachgewiesene Schutzfaktoren sollen im Überblick dargestellt und in einem

193 Sowohl Vulnerabilität als auch Resilienz können sich dementsprechend abhängig von den alltäglichen Anforderungen verändern und sind damit keine überdauernden Persönlichkeitsmerkmale.

194 Denn wie die obige Darstellung deutlich macht, kann auf das Vulnerabilitäts-Resilienz- Kontinuum eingewirkt und durch eine Intensivierung der Einflussnahme auf Schutzfaktoren jederzeit Resilienz fördernd Einfluss genommen werden. Das Eindämmen von Risikofaktoren ist häufig nicht oder nur schwer möglich (z.B. Schulstrukturen/ Entwicklungsphasen/ sozioökonomischer Status von Schülern). Die Stärkung von Kompetenzen hingegen, die als Schutzfaktoren fungieren, ist wesentlich greifbarer. Diese können dann auch bewirken, dass Risikofaktoren, wie oben beschrieben, keine, oder eine deutlich geringere negative Wirkung erzielen.

195 Rutter 1990; zitiert in Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse 2009, 27

196 Eine schematische Darstellung der i m Folgenden aufgeführten Resilienzfaktoren befindet sich i m Anhang.

197 Die folgenden Faktoren sind Eigenschaften, die das Kind in Interaktion mit seiner Umwelt sowie durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben im Laufe der Zeit erwirbt. Sie sind damit auch pädagogisch beeinflussbar. Daneben gibt es auch einige Schutzfaktor en die biologisch begründet sind (z.B. bezüglich Geschlecht oder Geschwisterreihenfolge). Sie sollen in dieser Arbeit außen vor gelassen werden, weil ich hierbei keine unmittelbaren Veränderungen durch den Einsatz von GfK gegeben sehe.

weiteren Schritt erläutert werden.[198] Jeweils an die Erläuterung anschließend findet sich eine Verknüpfung mit den Erkenntnissen zur Wirkweise der GfK. Es soll aufgezeigt werden, inwieweit sich die Umsetzung von Prinzipien der GfK begünstigend und verstärkend auf die Ausprägung der einzelnen Schutzfaktoren auswirkt. Hierbei wird Bezug auf den Kontext Schule genommen, wobei hauptsächlich die Gruppe jugendlicher Schüler betrachtet werden soll.[199]

Personale Schutzfaktoren

1. Selbst- und Fremdwahrnehmung
   Ganzheitliche Wahrnehmung und die Fähigkeit, sich dazu reflexiv in Beziehung zu setzen
2. Selbstregulation
   Regulation von Gefühlen: Aktivierung oder Beruhigung
3. Selbstwirksamkeit
   Überzeugung, die Anforderung bewältigen zu können
4. Problemlösen
   Allgemeine Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen
5. Umgang mit Stress
   Fähigkeit zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation
6. Soziale Kompetenz
   Unterstützung holen, Empathiefähigkeit, Verantwortungsübernahme/Selbstbehauptung, Konfliktfähigkeit

(vgl. Fröhlich-Gildhoff, et al. 2009, 29; ebd., 42ff; Sosic-Vasic21)

Selbst- und Fremdwahrnehmung

Unter einer gut ausgebildeten Selbstwahrnehmung versteht man eine ganzheitliche Wahrnehmung der eigenen Gedanken und Gefühle und die Fähigkeit, sich dazu reflexiv in Beziehung zu setzen sowie in einem weiteren Schritt, sich empathisch in andere hinein versetzen zu können (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2009, 43). Diese Fähigkeit ist für die Problembewältigung wichtig, um eigene Kapazitäten richtig einschätzen und einsetzen zu können. Verhaltensauffällige Jugendliche haben oft nicht nur Schwierigkeiten sich selbst angemessen wahrzunehmen, sondern es fällt

[198] Ich habe sie danach ausgewählt, dass sie ausnahmslos mit den „life-skills" (Lebenskompetenzen) korrelieren, die die Weltgesundheitsorganisation definiert hat. Dementsprechend lassen sie meines Erachtens auf große Validität schließen. Die life-skills der WHO lauten zusammengefasst: Fähigkeit der Selbstwahrnehmung, Empathie, kritisches und kreatives Denken, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit, Fähigkeit Entscheidungen zu treffen, Problemlösefähigkeit sowie Fähigkeit der Emotions- und Stressbewältigung (vgl. Bühler, Heppekausen 2005; zitiert in BMG 2010, 16).

[199] Diese Auswahl ist aus pragmatischen Gründen getroffen worden, da bereits im Kapitel I.1 die Entwicklungsaufgaben mit Beschränkung auf das Jugendalter dargestellt w erden. So dient die Wahl lediglich „dem roten Faden" und macht es möglich auf frühere Ausführungen zu verweisen. Viele der folgenden Ausführungen über die Wirkung der GfK gelten gleichbedeutend auch für Kinder! Die Entwicklung von Schutzfaktoren für Lehrer findet hier keine Berücksichtigung, wenngleich sich meines Erachtens durchaus erwarten ließe, dass auch diese Gruppe mi t Blick auf Resilienzförderung von den Elementen der GfK profitieren würde. Diesbezüglich wäre es aus meiner Sicht beispielsweise höchst nützlich, Untersuchungen über die Wirkweise von GfK auf die Verringerung von Bur n-Out-Risiken anzustellen. Auf die soziale Kompetenz wird in diesem Kapitel nicht noch einmal explizit eingegangen, da sie bereits ausführlich in Kapitel IV.1 Bausteine sozialer Kompetenz betrachtet wird.

ihnen zusätzlich schwer, Informationen sachgerecht zu verarbeiten (vgl. Petermann; Petermann 2000, 34). Dadurch werden Informationen falsch gespeichert und keine adäquaten Handlungsmöglichkeiten gefunden was letztlich zu unangemessen Reaktionen führt.[200] Dies verdeutlicht, wie wichtig es ist, sowohl die eigenen Empfindungen angemessen wahrnehmen und reflektieren zu können, als auch fähig zu sein, sich zu anderen in Beziehung zu setzen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, 45).

Förderung von Selbstwahrnehmung

Förderung der Selbstwahrnehmung bedeutet demnach, Jugendlichen eine Sensibilität für den eigenen Körper und die eigenen Gefühle zu vermitteln und ihnen somit zu einer differenzierten Wahrnehmung zu verhelfen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, 44). Das geschieht z.B. durch Spiegelung der Gefühle im Gespräch, gezieltem Nachfragen oder Anleitung zur Selbstreflexivität.[201] Hier bietet beispielsweise das Arbeiten mit „Gefühlslisten"[202], wie die GfK es vorschlägt, eine gute Möglichkeit, den Facettenreichtum des eigenen Gefühlslebens wahrnehmbar zu machen und es präzise versprachlichen zu können.[203] Sowohl der erste Schritt der GfK, der zu einem Wahrnehmungs- und Differenzierungsvermögen (K1) beiträgt und die Selbstreflexivität fördert, als auch der zweite Schritt, der die gezielte Auseinandersetzung mit Gefühlen umfasst und zu mehr emotionaler Kompetenz (K2) verhilft, spielen also hinsichtlich dieses Schutzfaktors eine wichtige Rolle. Insgesamt wird auch die Nützlichkeit der zwei Phasen (2 mal Vier-Schritte nach Gens (nach innen/nach außen), vgl. Kapitel III.3.3 Giraffensprache) des Vier-Schritte-Modells deutlich: Zunächst wird im Zuge der Selbstklärung das Beobachtungsvermögen und die Wahrnehmung des eigenen Erlebens geschult. Die zweite Phase, das Verständnis für den anderen, bietet dann die Möglichkeit, die Fremdwahrnehmung mithilfe eines strukturierten Vorgehens überprüfbar zu machen und so Erfahrungen im Einschätzen des Erlebens anderer zu sammeln.[204]

Auch Rollenspiele können hilfreich im Hinblick auf Wahrnehmungsförderung sein; Gleiches gilt für Teamspiele, in denen zusätzlich die Notwendigkeit von Regeln und Normen, Kooperation sowie Kommunikation und soziales Verhalten vermittelt werden (vgl. Petermann; Petermann 2000, 38).[205] Da in der GfK Spiel als eines der menschlichen Grundbedürfnisse gilt (vgl. Bitschnau 2008, 65), erfährt dieser Bereich in einem Unterricht, der sich an den Prinzipien der GfK ausrichtet, ausdrücklich Berücksichtigung. Beispielsweise werden theaterpädagogische Elemente eingesetzt, die insbesondere das Fremdwahrnehmungsvermögen schulen; darüber hinaus wird mit konkre-

200 Ausführliche Erklärungen hierzu finden sich in Kapitel II.1 Destruktive Attributionsprozesse.

201 Dass all dies Elemente der GfK sind, belegen die Ausführungen i n Kapitel III.2.3 Macht der Empathie und Kapitel III.3.3 Giraffensprache.

202 vgl. Kapitel III.3.3 Gefühle

203 Hier sei auch an den Zusammenhang zwischen Sprache und Bewusstsein erinnert, auf den in Kapitel IV.1 Kompetenzentwicklung näher eingegangen wird. Ein elaboriertes Gefühlsvokabular trägt demnach zur erhöhten Wahrnehmungsfähigkeit bei.

204 Dadurch, dass die zweite Phase in Frageform erfolgt, werden dem Gegenüber Vorschläge gemacht, mit denen er sein individuelles emotionales Erleben abgleichen kann. Somit kann es zeitgleich auf beiden Seiten zu einer Kompetenzerweiterung kommen: Einerseits hinsichtlich verbesserter Fremdwahrnehmung und andererseits bezogen auf eine Schärfung des Bewusstseins für den eigenen situativen Gefühlszustand.

205 Solcherart Teamspiele beziehen sich zudem inhaltlich auf die altersgemäßen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher und bieten so eine begleitete Möglichkeit der Auseinandersetzung mit diesen.

ten Rollenspielen zur Übung von Teilaspekten der vier Schritte gearbeitet; außerdem sind regelmäßige Spiele zur Stärkung des Gruppenzusammenhalts vorgesehen.[206]

Selbststeuerung/-regulation

Sich selbst regulieren zu können bedeutet, sich der eigenen Grenzen bewusst zu sein und ihre Durchlässigkeit durch Informationen von außen kontrollieren zu können (vgl. Bengel; Meinders-Lücking et al. 2009, 77). Dazu ist es notwendig, sich selbst wahrnehmen, einschätzen und kontrollieren zu können. Die Fähigkeit wird immer dann sichtbar, wenn es darum geht eigens gesteckte Ziele zu erreichen. Es muss ein Ziel fokussiert und die eigenen Handlungsmöglichkeiten als wirksam bewertet werden, um dann „selbstregulative" Fähigkeiten zum Erreichen des Zieles einzusetzen.

Um gesteckte Ziele zu erreichen, brauchen Jugendliche internale Kontrollüberzeugung, d.h. sie müssen davon überzeugt sein, mit dem eigenen Handeln die Umwelt beeinflussen zu können (Fröhlich-Gildhoff 2009, 47).[207]

Der Schutzfaktor „Selbstregulation" beschreibt also Kompetenzen, die es ermöglichen, Einfluss auf das eigene Handeln, Denken und Fühlen zu nehmen, sich selbstbestimmt Ziele zu setzen, sich ausdauernd für die Erreichung zu engagieren und Anstrengungen auszutarieren. Bei Fröhlich-Gildhoff et al. (2009, 46) heißt es über gelingende Selbstregulation:

> *„Resiliente Kinder können sich und ihre Gefühlszustände selbstständig regulieren bzw. kontrollieren: sie wissen, was ihnen hilft um sich selber zu beruhigen und wo sie sich ggf. Hilfe holen können; sie kennen Handlungsalternativen und kennen Strategien zur Selbstberuhigung. Resiliente Kinder haben gelernt, innere Anforderungen zu bewältigen und ihnen zu begegnen."*

Kinder erlernen Selbstregulation zunächst mit Hilfe der Rückversicherung ihrer Bezugspersonen (ebd., 45). Im Jugendalter kann eine ähnliche Hilfe von Seiten der Lehrer und Mitschüler vorübergehend notwendig und sinnvoll werden.

Förderung von Selbstregulation

Der Prozess der Selbstregulation beginnt mit Selbstwahrnehmung. Deshalb beinhaltet die Förderung von Selbstregulation den Austausch über beobachtbares Erleben von Situationen, einen offener Umgang mit Gefühlen durch Gespräche und Hilfestellung zur Emotionsregulation. Insbesondere die ersten beiden der von Bitschnau ermittelten Grundkompetenzen, die Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz und die Emotionale Kompetenz tragen daher maßgeblich zur Ausbildung von Selbstregulation bei.[208]

Für Jugendliche, bei denen die Fähigkeit zur Selbstregulation nicht angemessen ausgeprägt ist, ist von großer Bedeutung, dass ihnen durch Spiegeln ihres Verhaltens die Möglichkeit geboten wird, das Erleben des Gegenübers mit der eigenen Wahrnehmung abzugleichen und sich so in Selbst-

---

206 Dies gilt nicht nur für Giraffenschulen. Konkrete Anleitungen und Anregungen, sowie Erfahrungsberichte von Lehrern und Vorschläge/ Vorlagen zur Dokumentation von GfK- Gruppenprozessen für Lehrkräfte finden sich bei: Hart; Kindle-Houdson 2006; ebd. 2010; Holler 2010.

207 Laut Schwarzer et al. (2002, 37) ermöglicht diese Selbstwirksamkeits-Überzeugung des Jugendlichen, von kurzfristiger Ablenkung aus eigener Kraft wieder zu konsequentem Handel n zurückzufinden. Auf Selbstwirksamkeit wird im nächsten Abschnitt noch ausführlicher eingegangen.

208 Weitergehend gelten für die Wahrnehmungsschulung alle im vorherigen Abschnitt aufgezeigten Verknüpfungen zur GfK.

beobachtung üben und selbstreflexive Prozesse erlernen zu können. Zusätzlich ist es wichtig, dass sie die Konsequenzen von Handlungen vermittelt bekommen. Dies kann ebenfalls durch die GfK gewährleistet werden; einerseits, indem darüber Auskunft gegeben wird, welche Gefühle es im anderen auslöst, wenn ein Schüler sich in einer bestimmten Situation verhält, wie er sich verhält; andererseits auch in Form einer Botschaft[209] bzw. Ankündigung, wozu das jeweilige Verhalten des Schülers sein Gegenüber veranlasst. Die Vier-Schritte-Methode der GfK bietet Orientierung und legt den Jugendlichen nahe, Handlungsstrategien zur Selbstregulation zu entwickeln und zu erproben; sie werden ermutigt und befähigt sich in Situationen der eigenen Unsicherheit soziale Rückversicherung einzuholen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2009, 46). Mittels dieser Methode lernen junge Menschen herauszufinden, woher unangenehme Gefühle kommen und wie sie diese überwinden können. Durch das Erleben, dass die Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken, Fühlen und der Ergründung der dahintersteckenden Bedürfnisse Klarheit darüber bringt, was in der Situation gebraucht wird und wie eine Bedürfniserfüllung durch das Entstehen neuer Ideen davon erreicht werden könnte, wird der Schüler Entlastung und Erleichterung erfahren. Das motiviert dazu, sich auch künftig auf diese Weise mit Anforderungen auseinander zu setzen und damit einhergehende Gefühlszustande regulieren lernen zu wollen. Der Wille ist dann die Basis auf der - über das Üben von Selbstbeobachtung und emotionaler Kommunikation - mehr Sicherheit aufseiten des Jugendlichen entsteht. So kann er in emotionalen Belastungssituationen selbstregulierend handeln oder sich ggf. Hilfe in Form von Gesprächen suchen. Dies ist gleichzeitig auch das Fundament für den nachfolgend beschriebenen Schutzfaktor, die Selbstwirksamkeit.

Selbstwirksamkeit

Die Überzeugung, dass das eigene Handeln Veränderung bewirkt, ist ein weiterer wesentlicher Faktor für psychisches und körperliches Wohlbefinden sowie Lebenszufriedenheit und damit für seelische Gesundheit (Schwarzer et.al. 2002, 36).

Selbstwirksamkeit ist das Vertrauen, die notwendigen Maßnahmen zu kennen, um eine Anforderung zu bewältigen und die Gewissheit, es mit den eigenen Mitteln zu schaffen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2009, 47). Wer hingegen nicht davon überzeugt ist, mit seinem Handeln etwas bewirken zu können, wird nichts unternehmen und läuft Gefahr, Hilflosigkeit zu erleben. Das Erleben von Kontrollverlust kann Ängste, Trauer und Depression auslösen (vgl. Flammer et.al. 2002, 86). Auch Ärger und Aggression können aus diesen Gefühlen entstehen, wie die Ausführungen in Kapitel III.3.3 Gefühle zeigen. Demgegenüber werden Erfolge die Erfahrung mit sich bringen, aus eigener Anstrengung etwas bewirken und verändern zu können. Das kann der Nährboden für weitere positive Entwicklungen sein und eine solide Grundlage für konsequentes, zielorientiertes Handeln darstellen, was wiederum zu Selbstvertrauen führt (vgl. Petermann; Petermann 2000, 51).

Förderung von Selbstwirksamkeit

Wie oben beschrieben geht die Stärkung persönlicher Wirksamkeitserwartung mit Erfolgserleben einher. Handeln sollte aus Sicht der GfK grundsätzlich keine manipulativen Motive haben, also

[209] was der andere braucht und worum er bittet, bzw. wie er eigenverantwortlich für sich zu sorgen gedenkt.

nicht das Ziel verfolgen, eine andere Person „dazu zu bringen“, etwas Bestimmtes zu tun. Dementsprechend wird der Erfolg des eigenen Handelns nicht primär an der Reaktion einer bestimmten anderen Person gemessen. Vielmehr besteht Erfolg darin, den eigenen Gefühlen folgend, seine jeweils ungestillten Bedürfnisse zu ergründen und sich in der Konsequenz aktiv für ihre Erfüllung einzusetzen. Die Bedürfnisbefriedigung kann in der Regel auf unterschiedlichen Wegen, das heißt über variable Strategien erfolgen. Dadurch, dass durch die Anwendung der GfK das Bewusstsein hierfür geschärft und somit die Offenheit und Flexibilität gegenüber Alternativlösungen angeregt wird, erhöhen sich die Erfolgschancen und wächst die Zuversicht, Anforderungen wirksam begegnen und Probleme lösen zu können.

Die grundlegende Förderung von Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, die in der GfK hervorgehoben wird, begünstigt die Ausprägung eines kongruenten Selbst. Kongruenz ist deshalb ein wichtiger Aspekt, da er das Vertrauen in eigenes Erleben und somit auch das Vertrauen in das eigene Selbsteinschätzungs- und Handlungsvermögen ebnet.[210]

Das Menschenbild der GfK geht davon aus, dass das Vertrauen auf die eigenen Gefühle und der aufrichtige „Blick nach innen“ den Menschen immer genau dahin führen wird, wo in diesem Moment die Quelle seiner Kraft und damit sein größtes Wirkpotenzial liegt. Die „echten“ , gegenwärtigen Gefühle wahrnehmen und zulassen zu können und für das situative Bedürfnis einzutreten, ist jedoch eine herausfordernde Angelegenheit, wie die Ausführungen über Rogers Persönlichkeitstheorie[211] offenlegen. Insbesondere unbedingte Wertschätzung in der Beziehungsgestaltung - zum Beispiel zwischen Lehrer und Schüler – gilt wie in Kapitel III.2.2 dargelegt, als zentraler Einflussfaktor, um Inkongruenz vorzubeugen. Dieses bedingungslose Angenommensein bietet dem Schüler eine sichere Basis, die Selbstexploration ermöglicht und das Vertrauen in die eigenen Gefühlszustände entwickeln hilft.[212] So kann die angeborene Tendenz zur Selbstverwirklichung zur Entfaltung gebracht werden.

Die oben genannte Beziehungsqualität zwischen Lehrer und Schüler ist für die Förderung von Selbstwirksamkeitserleben auch aus einem weiteren Grund entscheidend: Wenn ein Schüler den Eindruck hat, dass der Lehrer aufrichtig an seinem Wohlergehen interessiert ist, ihn unterstützen möchte, an seine Ressourcen und eine grundlegende Veränderungsfähigkeit glaubt, dann wird er dem Lehrer eher vertrauen, wenn dieser Einschätzungen über eine Situation mitteilt; denn für den Schüler besteht kein Anlass zum Misstrauen, sodass er Ermutigung oder Warnhinweise auf

[210] In der GfK wird Wert darauf gelegt, dass die eigenen Wahrnehmungen und Empfindungen zugelassen, ernstgenommen und als wichtigste Wegweiser genutzt werden. Das Vertrauen i n die eigenen Gefühle und das Einstehen für dahinter liegende Bedürfnisse eröffnet reichhaltige Möglichkeiten, Selbstwirksamkeit zu erfahren und Zuversicht in grundsätzliche Handlungskompetenz zu entwickeln. Einen Antrieb hierfür können sowohl die motivationale Kompetenz mit ihrer Handlungskomponente, als auch die Variable Strategie-Kompetenz bieten, die Zuversicht vermittelt, Lösungen für aufkommende oder bestehende Probleme zu entwickeln.

[211] Vgl. hierzu Kapitel III.2.1 Persönlichkeitstheorie und Therapiemethode nach Carl R. Rogers

[212] Bedingungsloses Angenommensein zu vertreten und zu signalisieren, dies erscheint mi r vielleicht die größte Herausforderung für Lehrer, haben sie doch gleichzeitig die Aufgabe Leistungen zu bewerten. Das Bewusstsein dafür zu behalten, nicht den Schüler, sondern seine Leistung zu bewerten und den Fokus auf seiner Persönlichkeit und die ihm innewohnenden Entwicklungspotenziale zu behalten, das ist es, was die GfK bewirbt. Dass dies nicht immer möglich sein kann wird auch aus Sicht der GfK anerkannt. In Fällen, in denen Lehrer an ihre Grenzen stoßen, ist es wichtig, dass sie in der Lage sind sich selbst einfühlsam zu begegnen oder ggf. Halt, einfühlsamen Austausch und Klärungshilfe, sowie Anregungen von Seiten eines Unterstützerkreises zu erhalten.

Risiken ernst nehmen kann. Der Schüler kann somit von den Erfahrungen und den Ratschlägen des Lehrers profitieren, indem er sie annimmt oder zumindest erwägt und dadurch Stressminderung erfährt. Das subjektive Stresserleben[213] wiederum ist ausschlaggebend für das Empfinden von Selbstwirksamkeit.[214]

Problemlösen

Zu der grundsätzlichen Fähigkeit Probleme zu lösen zählt es laut Fröhlich- Gildhoff (2009, 52ff) sich zuzutrauen, Probleme anzugehen und verschiedene Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Dazu gehöre auch, in belastenden Situationen Entscheidungen treffen zu können (ebd.).

Resiliente Personen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Probleme selbst in die Hand nahmen und nicht auf Hilfe von außen warten. Dies schließt keineswegs aus, auf Hilfe von außen zu vertrauen und sie anzunehmen bzw. sie aktiv zu erbitten.

Förderung von Problemlösefähigkeiten

Die Kompetenz, in Belastungsmomenten entscheidungsfähig zu bleiben, wird durch das Verinnerlichen der GfK Methode begünstigt: Hierbei beziehe ich mich auf die Entscheidungskompetenz, die laut Bitschnau Teil der Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz ist.[215] Wird Eigenverantwortung geschult und dadurch das Treffen von Entscheidungen alltäglich, so entwickelt sich eine Souveränität, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen dürfte, auch unter Stress entscheidungskompetent zu bleiben.

Unabhängig von spezifischen Copingstrategien bietet die GfK grundsätzlich die Möglichkeit, durch ein strukturiertes Vorgehen das jeweilige Problem zu analysieren und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Die Tatsache, dass Rosenbergs Methode lediglich vier Schritte umfasst, lässt es realistisch erscheinen, dass sie sogar in Belastungssituationen erinnert und angewendet werden kann - zumindest bezogen auf die erste der beiden Phasen, die Selbstklärung. Davon ausgehend können dann konkrete Lösungsideen entwickelt werden. Hierbei sind die Fähigkeiten förderlich, die durch reflektierte Auseinandersetzung mit Bedürfnissen erworben und von großem Nutzen.

Umgang mit Stress

Es gibt individuell sehr verschiedene Arten auf Belastungen zu reagieren, was mit Bewertungsprozessen zusammen hängen oder auch daran liegen kann, dass jeder Mensch unterschiedliche Möglichkeiten zur Bewältigung zur Verfügung hat. Alle Anstrengungen, die ein Mensch zur Bewältigung anstellt, werden Coping genannt (vgl. Lazarus et al. in Wustmann 2004, 76). Sie sind die individuelle Antwort eines Menschen auf eine Situation, die Stress[216] auslöst und eine Reaktion einfordert. Um eine geeignete Strategie zu finden, wird das Ereignis zunächst danach bewertet,

---

213 Hier ist Stress gemeint, der als Belastung empfunden wird.

214 Inwieweit der letztgenannte Aspekt jedoch für jugendliche Schüler Aussagekraft besitzt, ist meines Erachtens fraglich. Denn in der Pubertät geht es neben dem Wunsch nach Halt und Orientierung, der hierdurch zwar bedient werden könnte, i m Wesentlichen auch um die Abgrenzung. Daher scheint mir eine Sensibilisierung hierfür seitens der Lehrer wichtig, um destruktiven Attributionsprozessen vorzubeugen. Auch hier gilt es aus Perspektive der GfK wieder, das Bewusstsein dafür zu schärfen, dass auch Beziehungsqualität nicht als Mittel zum Zweck (der Verhaltensänderung eines Jugendlichen) verstanden werden will.

215 Vgl. Kapitel IV.1 Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz, erste Komponente der Wahr nehmungs- und Differenzierungskompetenz.

216 Stress wird von Lazarus definiert als "eine Beziehung mit der Umwelt, die vom Individuum i m Hinblick auf sein Wohlergehen als bedeutsam bewertet wird, aber zugleich Anforderungen an das Individuum stellt, die dessen Bewältigungsmöglichkeiten beanspruchen oder überfordern" (Lazarus et.al. zitiert in Wustmann 2004, 76).

ob es eine Bedrohung[217], einen Verlust [218] oder eine Herausforderung[219] darstellt. Im Anschluss daran werden die eigenen Bewältigungsmöglichkeiten und Ressourcen daraufhin überprüft, ob sie ausreichen, um die Belastung zu überwinden (vgl. Jerusalem 1990, 11).[220]

Da vor allem die subjektive Bewertung Einfluss auf die Art hat, wie mit Stress und Belastungen umgegangen wird, können kaum allgemeine Aussagen über die Wirkung von bestimmten Copingstrategien getroffen werden. Deshalb soll an dieser Stelle ein weiterer Aspekt der Salutogenese nach Antonovski näher betrachtet werden: Das Kohärenzgefühl[221].

Kohärenzgefühl

Das Ausmaß des individuellen Kohärenzerlebens entscheidet maßgeblich über den grundsätzlichen Umgang mit Stress und die Herangehensweise an Problemlöseprozesse. Das Kohärenzgefühl besteht aus drei Komponenten, die das Leben als verstehbar, bewältigbar / handhabbar und bedeutsam/sinnhaft einordnen.

Kohärenzgefühl/Sense of Coherence

Verstehbarkeit
meint ein kognitives Verarbeitungsmuster, das Informationen strukturieren und ordnen kann.

Handhabbarkeit
beschreibt ein kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster; die Überzeugung von Menschen, dass Schwierigkeiten entweder durch eigene Ressourcen oder eine höhere Macht lösbar sind.

Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit
ist das Maß, in dem das Leben als sinnvoll empfunden wird; es ist das Vertrauen, dass Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen; dies nimmt wesentlich Einfluss auf die Motivation eines Menschen und gilt nach Antonovsky als die wichtigste der drei Komponenten.

(vgl. Bengel et al. 2002, 29f)

Menschen mit einem hohen Kohärenzgefühl (SOC) reagieren flexibel, differenzierter und fokussierter auf Anforderungen des Lebens (vgl. Bengel et.al. 2009, 30) und bewerten Situationen, die die Anspannung eines Menschen erhöhen, eher als Herausforderung (s.o.), da sie ein grundsätz-

[217] Eine Bedrohung ist auf ein zukünftiges Ereignis gerichtet, das bei der Person Zweifel auslöst, ob sie die Probleme bewältigen kann. Damit sind Gefühle wie Furcht, Angst, Besorgnis verbunden. (Jerusalem 1990, 8ff).

[218] Ein Verlust wird Bewältigungsversuche auslösen, die den Schaden wieder gut mache n sollen. Sie sind verbunden mit Trauer und Schmer z sowie Ärger.(Jerusalem 1990, 8ff)

[219] Eine Herausforderung birgt die Erwartung, durch die Situation hinzu zu lernen und dadurch Fähigkeiten zu gewinnen. Diese Einschätzung ist mit positiven Gefühlen und Gedanken verbunden (Jerusalem 1990, 8ff).

[220] Das Problem bei diesen subjektiven Einschätzungen ist, dass es zu Fehlinterpretationen kommen kann. Die Einschätzung und Wahl der Bewältigungsstrategie hängt mit dem Selbstbild einer Person zusammen, sowie damit, wie handlungsfähig sich ein Mensch fühlt. Für Jugendliche in ihrem Selbstwerdungsprozess, kann das schwierig werden, da sie viele Verunsicherungen bezüglich ihrer Person erleben, die diese Einschätzung erschweren.

[221] Im Englischen.: Sense of Coherence, deshalb abgekürzt mit SOC, darunter wird die kognitive wie affektiv- motivationale Grundeinstellung des Menschen verstanden.

liches Vertrauen ins Leben und in ihre eigenen Fähigkeiten besitzen (ebd., 33). Das moderiert die Gedanken und beeinflusst die Art und Weise, wie die vorhandenen Ressourcen eingesetzt werden, sodass Problemsituationen[222] klarer gesehen und bewertet werden können (vgl. Ondraczek et al. in Rückert et al. 2006, 65). Auffallend ist auch, dass Menschen mit hohem Kohärenzgefühl vor allem weniger psychosomatische Stresssymptome oder psychische Belastungswerte aufweisen (vgl. Bengel et.al. 2002, 87) und zufriedener mit ihrem Leben sind.[223]

Die Entwicklung und Erweiterung der drei Komponenten des SOC wird meines Erachtens direkt durch die Kompetenzen gestärkt, die (wie in Kapitel IV.1 erläutert) mit der Anwendung der GfK und der damit einhergehenden Haltung erworben werden:

Verstehbarkeit

Durch das bewusste Ergründen von Bedürfnissen bei sich und anderen werden eigene Gefühlsreaktionen verstehbar und das Verhalten anderer nachvollziehbarer. Hierfür sind der Wille (Entscheidungskomponente, K1), eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit (K1), kognitive Prozesse zur Identifikation von Interpretationen (Differenzierungskomponente K1) und Selbstreflexion (Reflexionskomponenten K1-K3) sowie das sprachliche Erfassen von Gefühlen und Bedürfnissen (Ausdruckskomponenten K1-K4) erforderlich.

Auch die Überzeugung, dass jegliches Handeln von Menschen von dem Wunsch nach Bedürfniserfüllung motiviert ist, lässt zwischenmenschliche Kontakte als grundsätzlich verstehbar einordnen.

Um die Verstehbarkeit mit Mitteln der GfK zu fördern, erachte ich den Einsatz der Wolfs- und Giraffensymbole als nützlich. Besonders Kinder, aber auch Jugendliche, haben so auf anschauliche Weise die Möglichkeit, sprachliche Muster zu durchschauen und zu dem, was „dahinter steckt", vorzudringen. So wird das Denken mithilfe der beiden Symbole (ob plastisch durch Handpuppen, oder imaginär) direkt in bestimmte Bewusstseinsbahnen gelenkt und mit Assoziationen versehen; das hilft dabei, Informationen einer beobachteten Situation oder eines Kommunikationsprozesses zu strukturieren und sich dazu in Bezug zu setzen.

Handhabbarkeit

Das Vertrauen in die Handhabbarkeit von Anforderungen geht mit der Selbstwirksamkeitsüberzeugung einher, die bereits ausführlich dargestellt und mit den Kompetenzen der GfK verknüpft wurde. In Kürze seien hier noch einmal einige elementare Aspekte genannt.

Erstens: Die Bedeutsamkeit adäquater sprachlicher Fähigkeiten; sie stärken das Vertrauen, in Konfliktsituationen Verständigung zu erzielen.

---

222 In der hier verwendeten Literatur wird nicht einheitlich zwischen Stress, Belastungs- und Problemsituationen getrennt. In meinen eigenen Ausführungen bemühe ich mich, eine Unterteilung zwischen Stress und Problemsituation einzuhalten. Damit ist gemeint, dass Stress nicht gleich ein Problem oder eine Belastung darstellen muss, sondern subjektiv auch als Herausforderung im oben erläuterten Sinne begriffen werden kann. Dies ist beispielsweise abhängig vom Grad des Kohärenzgefühls einer Person. Andersherum kann (bei einem ausgeprägten Kohärenzsinn) sogar eine tatsächliche Belastung oder ein Problem konstruktive Bewältigungsprozesse stimulieren und so zur Stärkung der Selbstwirksamkeit und des Selbstregulierungsvermögens beitragen (vgl. Bengel, et al. 2002, 34).

223 Da Belastungen und die damit einher gehenden Gefühle wie Angst oder Hilflosigkeit nach Aussage der Emotionstheorien (siehe Kapitel II.1 Frustrationstheorie) zu Aggression und Gewalt führen können, erscheint auch mit Blick auf Gewaltprävention ei n ausgeprägtes Kohärenzgefühl von großem Nutzen zu sein. Weitere Ausführungen hierzu in Kapitel IV.3 Potenziale auf Interaktionaler Ebene.

Zweitens: Selbstregulation im Sinne internaler Kontrollüberzeugung (s. Selbstwirksamkeit).
Drittens: Variable Strategiekompetenz zur Stärkung der Zuversicht auf Lösungsfindung unter Berücksichtigung alternativer Handlungsmöglichkeiten.
Und viertens: Das Bewusstsein, bedingungslos wertgeschätzt zu sein und nicht an seinen Erfolgen und Misserfolgen gemessen zu werden.[224]

Bedeutsamkeit/Sinnhaftigkeit

Diese Dimension beschreibt laut Antonovski (1997, zitiert in Bengel et al.
2002, 30) das „Ausmaß, in dem man das Leben als emotional sinnvoll empfindet: Daß wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, daß man Energie in sie investiert, daß man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, daß sie eher willkommene Herausforderungen sind, als Lasten, die man gerne los wäre."
Antonovsky sieht diese motivationale Komponente als die wichtigste an. Ohne die Erfahrung von Sinnhaftigkeit und ohne positive Erwartungen an das Leben ergebe sich trotz einer hohen Ausprägung der anderen beiden Komponenten kein hoher Wert des gesamten Kohärenzgefühls, so Bengel et al. (2002, 30). „Ein Mensch ohne Erleben von Sinnhaftigkeit wird das Leben in allen Bereichen nur als Last empfinden" (ebd.) statt Herausforderungen mit Freude annehmen zu können und sie ggf. als Selbstverwirklichungs- und Wachstumschancen zu begreifen.
Der Aspekt der Sinnhaftigkeit kommt in der GfK durch die aufrichtige Auseinandersetzung mit Bedürfnissen zum Tragen: Sieht man Bedürfnisse als die subjektiven Ziele einer Person, so wird das Gelingen, diese Bedürfnisse in Entscheidungen, Handlungen oder Bitten zu „übersetzen", positive Selbstwertschätzung nach sich ziehen und somit das Leben im Sinne des Selbstverwirklichungsstrebens an Bedeutsamkeit gewinnen lassen.[225] Diesbezüglich stellen die motivationale Kompetenz (K3), sowie die Kompetenz alternative Strategien zu entwickeln und zu verfolgen (K4), grundlegende Elemente für die Ausprägung und Festigung des Kohärenzgefühls dar und dienen damit dem Aufbau eines Ressorts an Schutzfaktoren.
Das Kohärenzgefühl entwickelt sich nach Antonowsky im Laufe der Kindheit und Jugend. Es wird von den individuell gesammelten Erfahrungen beeinflusst. In der Adoleszenz sind noch entscheidende Veränderungen des SOC möglich, „da dem Heranwachsenden viele Wahlmöglichkeiten offenstehen und die Lebensbereiche noch nicht festgelegt sind" (Bengel et al. 2002, 31). So ist es gerade im schulischen Kontext wichtig, die Entwicklung des SOC der Kinder und Jugendlichen zu fördern; konkret bedeutet dies, die Lehre und das soziale Miteinander in der Klasse so zu gestalten, dass eben diese protektive Faktoren darstellen. Denn die Verfügbarkeit solcher sozialer Widerstandsressourcen entscheidet wesentlich mit darüber, ob sich ein starkes oder ein schwaches Kohärenzgefühl herausbildet (vgl. Bengel et al. 2002, 34). Sind solche umweltbezogenen Schutzfaktoren vorhanden, so prägen sie kontinuierlich die Lebenserfahrungen, die wiederum das Kohärenzgefühl formen. „Sie wirken als Potential, das aktiviert werden kann, wenn es für die Bewältigung eines Spannungszustandes erforderlich ist" (ebd.).

[224] Hierdurch wäre die Angst vor Verlust der Zuneigung bei Misserfolg gebannt und der Mut zu selbstbestimmtem Handeln gestärkt.

[225] Solche, in den Alltag übersetzte Gelegenheiten, geben die Möglichkeit, Widerstandsressourcen aufzubauen (vgl. Höfer 2000, 313).

Soziale Ressourcen

Nachdem die personalen Ressourcen anhand der sechs ausgewählten Schutzfaktoren ausführlich dargestellt wurden, soll nun – mit Rückbezug auf das Resilienzkonzept – der Fokus auf die sozialen Ressourcen gerichtet werden: Schutzfaktoren, die von der psychosozialen Umwelt ausgehen. Auch sie haben einen bedeutenden Stellenwert für die gesunde Entwicklung. Gabriel (2005; zitiert in Fröhlich-Gildhoff; Rönnau-Böse 2009, 11) mahnt an, mangelnde Resilienz sei keinesfalls „als ein individuelles Charakterdefizit zu interpretieren". Stattdessen betont er die Relevanz und den Einfluss von Erziehung, Bildung und Familie sowie anderer sozialer Netzwerke auf die Ausbildung von Resilienz.

Einige grundlegende Soziale Schutzfaktoren, die mit der GfK korrelieren, sind:

- Mindestens eine stabile, verlässliche Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
- Demokratischer Erziehungsstil (emotional positives, unterstützendes Erzieherverhalten, Feinfühligkeit, Responsivität)
- Zusammenhalt, konstruktive Kommunikation
- Unterstützendes Erziehungsklima

(Sosic-Vasic 2012, 24)[226]

Bezogen auf den schulischen Rahmen werden weitergehend folgende Aspekte als protektiv eingestuft:

- Schule als geschätzter Lebensraum, als „zweites Zuhause"
- Wertschätzendes Klima
- Entwicklungsangemessene Leistungsstandards
- Möglichkeiten der aktiven, mitkonstruierenden und selbstbestimmten Auseinandersetzung[227]
- Sinnhafte, verantwortungsvolle Aufgaben
- Transparente, stabile Strukturen
- Positive Peerkontakte
- Ein Lieblingslehrer[228]

(Sosic-Vasic 2012, 25)[229]

[226] Es wurden einige Punkte ausgelassen. Die Wahl wurde hinsichtlich der Übereinstimmung mit der GfK getroffen.

[227] „Im Kontext von Resilienz ist Bildung als ein sozialer Prozess zu verstehen, an dem neben den Erwachsenen – ErzieherInnen und LehrerInnen – auch das Kind zentral beteiligt ist. Dem Bildungsprozess liegt hier das Bild eines kompetenten Kindes zugrunde, eines aktiven, seine Bildung mitkonstruierenden Kindes" (Kormann 2007, 53).

[228] Wender-Enderlin berichtet diesbezüglich: „Unter den am häufigsten angetroffene n positiven Rollenmodellen im Leben widerstandsfähiger Kinder, die erhebliche Entwicklungsrisiken i m Leben überwinden, ist ein Lieblingslehrer." (Wender-Enderlin; zitiert i n Sosic-Vasic 2012, 24). Alle als resilient eingestuften Kinder der Kauai - Längsschnittstudie konnten auf mindestens eine Lehr kraft verweisen, die sich für sie interessierte, sie herausforderte und motivierte (vgl. ebd.).

[229] Auch hier wurden einige Punkte ausgelassen. Die Wahl wurde ebenfalls hinsichtlich der Übereinstimmung mit der GfK getroffen.

Personale und Soziale Ressourcen praxisorientiert zusammengefasst

Zum Abschluss der Betrachtung der personalen und sozialen Ressourcen werden die dargelegten Schutzfaktoren noch einmal in einer an das Jugendalter angepassten Fassung aufgelistet. Grotberg hat sie in eine Form gebracht, in der sie in der praktischen pädagogischen Arbeit, -beispielsweise in der Schule- genutzt werden können. Seine personenbezogene Sichtweise übersetzt die protektiven Faktoren in persönliche Aussagesätze. Dadurch können Jugendliche selbst einen Überblick darüber bekommen, wo sie Ressourcen und Fähigkeiten vorhalten, die sie in Belastungssituationen einsetzen können. Grotberg unterscheidet zwischen der äußeren Unterstützung einer Person (die er mit dem Ausdruck I have - beschreibt), zwischen der inneren Stärke eines Menschen (I am) und seinen sozialen Fertigkeiten (I can) (vgl. Grotberg 2010, 6). Den Aussagen schließen sich jeweils Schlüsselbegriffe bzw. knappe Aussagen an, die eine Übereinstimmung zur GfK aufzeigen.

Ein resilienter Jugendlicher kann von sich behaupten:

„Ich habe (I have)…

… Menschen um mich, die mir vertrauen und die mich bedingungslos lieben."

→ unbedingte Wertschätzung Lehrer-Schüler/Schüler-Schüler

… Menschen um mich, die mir Grenzen setzen, an denen ich mich orientieren kann und die mich vor Gefahr schützen."

→ Einsatz beschützender Macht;

→ Transparenz/Nachvollziehbarkeit in der Kommunikation durch Vier-Schritte-Methode: „Wenn du … machst, fühle ich mich … und weil ich …brauche, bitte ich dich…/werde ich mich folgendermaßen verhalten."

… Menschen um mich, die mir als Vorbilder dienen und von denen ich lernen kann."

→ Engagierte, zugewandte Lehrer

→ Mitschüler, die in GfK kommunizieren

… Menschen um mich, die mich dabei unterstützen und bestärken Dinge selbstständig zu tun."

→ Förderung von Autonomie und Eigenverantwortung

… Menschen um mich, die mir helfen, wenn ich krank oder in Gefahr bin oder wenn ich etwas Neues lernen muss."

→ Lehrer, die durch Transparenz Sicherheit vermitteln

→ Empathie/Präsenz/Gegenwartsbezug: Fokus liegt auf der aktuellen individuellen Situation des Schülers

„Ich bin (I am)…[230]

… eine Person, die von anderen wertgeschätzt und geliebt wird."

→ Wahrnehmungsvermögen: Erkennen von bedingungsloser Wertschätzung und liebevollen Gesten

… froh, anderen helfen zu können und ihnen meine Anteilnahme zu signalisieren."

[230] Mit Blick auf die GfK wäre es hilfreich, i n der Kategorie „Ich bin", eine Aussage beizufügen, die in Misserfolgssituationen auf einen einfühlsamen und verständnisvollen Umgang mi t sich selbst Bezug nimmt.

→ Wunsch und Freude daran, zur Bereicherung des Lebens (anderer) beizutragen.

→ Grundbedürfnis nach Interdependenz

→ Empathiefähigkeit

... respektvoll gegenüber mir selbst und anderen."

→ Achtsamkeit und Verantwortungsübernahme gegenüber eigenen Gefühlen und Bedürfnissen; Aufmerksamkeit für die Bedürfnislage anderer

→ Dialogfähigkeit/ Kooperationsbereitschaft/ Wertschätzen von Differenz

... verantwortungsbewusst für das, was ich tue."

→ Vergegenwärtigen von Entscheidungen

→ Verantwortung für die eigenen Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse, sowie das eigene Handeln und übernehmen

... zuversichtlich, dass alles gut wird."

→ Gestärktes Kohärenzgefühldurch GfK

„Ich kann (I can)...

... mit anderen sprechen, wenn mich etwas ängstigt, oder mir Sorgen bereitet."

→ Vier-Schritte zur Selbstklärung

→ Elaboriertes Emotionsvokabular

→ Vertrauen darein, dass das Gegenüber meine Ängste ernstnimmt und mir empathisch begegnet

... Lösungen für Probleme finden, mit denen ich konfrontiert werde."

→ Vier-Schritte-Methode zum Ergründen der Problemursache (unerfülltes Bedürfnis) und Ermittlung verschiedener potenzieller Lösungsstrategien

→ Entlastende Wirkung von empathischer Kommunikation als Türöffner

... mein Verhalten in schwierigen Situationen kontrollieren."

→ Entscheidungskomponente(K1)

→ Geschärftes Bewusstsein für Eigenverantwortung und Wahlmöglichkeiten

→ Emotionsmanagement (K2); Bedürfnisregulierung(K3);

→ Selbstwirksamkeit

... spüren, wann es richtig ist, eigenständig zu handeln oder ein Gespräch mit jemandem zu suchen; (Vertrauen in eigenes Gefühl."

→ organismische Aktualisierungstendenz

→ Kommunikative Fähigkeit, sich im Zweifelsfall Rückversicherung verschaffen zu können

... jemanden finden, der mir hilft, wenn ich Unterstützung brauche."

→ Fähigkeit, herausfinden und ausdrücken zu können, was ich brauche und konkrete Bitten an andere zu richten

→ Bewusstsein dafür, dass die Unterstützung nicht an eine bestimmte Person gebunden sein muss

(Grotberg zitiert in Wustmann 2004, 118)

Die hier getroffenen Aussagen bekräftigen, dass ein Mensch über eine sichere Basis (Ich habe), über ein hohes Maß an Selbstwertschätzung (Ich bin) und über eine positive Wirksamkeitserwartung (Ich kann) verfügt.
Das Sicherheitsgefühl fördert (wie in Kapitel III.3.4 GfK an Schulen gezeigt) die Leistungsfähigkeit von Schülern. Selbstwertschätzung regt zur Selbstexploration, zur Selbstentfaltung und zur Selbstverwirklichung an und ist daher maßgeblicher Einflussfaktor für die Persönlichkeitsentwicklung, die (wie in Kapitel I.1 dargestellt) besonders im Jugendalter zentrale Aufgabe zur angemessenen Entwicklung ist. Die Wirksamkeitserwartung fördert die Eigenständigkeit, Eigenverantwortung und Flexibilität; - alles Schlüsselkompetenzen in einer immer pluralistischeren und multivalenten Gesellschaft, die (wie im Abschnitt Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung in Kapitel II.2 beschrieben) ein wachsendes Maß an Entscheidungs- und Anpassungsfähigkeit erforderlich macht.

3. Potenziale auf interaktionaler Ebene: GfK und Gewaltentstehungsprozesse

Im Folgenden werden Ergebnisse aus Kapitel IV.1 und IV.2 auf die in Kapitel II abgebildeten Erklärungsansätze zur Gewaltentstehung übertragen. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, welche positiven Veränderungen sich auf interaktionaler Ebene[231] erwarten lassen, wenn im schulischen Rahmen eine intensive Auseinandersetzung mit den Prinzipien der GfK angeregt wird.

Frustrationstheorie

In Kapitel II.1 Psychologische Erklärungsansätze wurde die Frustrationstheorie vorgestellt:

> *Die Frustrations-Theorie kann dem Theoriestrang der Emotionstheorien zugeordnet werden. Für diesen Theoriestrang gilt die zentrale Annahme, Aggression und Gewalt ließen sich auf eine bestimmte subjektive Befindlichkeit zurückführen, die durch einen Erregungs- und Gefühlzustand gekennzeichnet ist (vgl. Hurrelmann; Bründel 2007, 39).*

Durch die GfK kann es gelingen, Frustration bewusster wahrzunehmen und anders zu bewerten als bisher. Dies geschieht, indem Gefühle aller Art „zugelassen" werden und ihnen grundsätzlich ein Nutzen zugesprochen wird: Sie werden als „Wegweiser" zu (unerfüllten) Bedürfnissen betrachtet und signalisieren damit auch Fortschritt im Sinne einer Überwindung des ggf. unangenehmen Gefühlszustandes. So können Angst oder Schuldgefühle, die laut Frustrationstheorie in Aggression und Gewalt münden (können), gewandelt werden und konstruktive Lösungsprozesse induzieren. Das Ergründen unerfüllter Bedürfnisse als Resultat der Auseinandersetzung mit unangenehmen Gefühlen kann dann weiteren Frustrationen vorbeugen. Mittels emotionaler Kommunikation und der Kompetenz sich auszudrücken, kann Unterstützung erbeten werden. Außerdem wird es auf diese Weise einfacher für das Gegenüber, in Situationen empathisch zu reagieren, was wiederum der „frustrierten Person" Entlastung bietet. Im Sinne der Emotionsregulierung kann durch Entlastungsgefühle der Entstehung von Aggression und Gewalt vorgebeugt werden.

[231] Hinsichtlich dieser Potenziale auf interaktionaler Ebene wird vorwiegend die Eindämmung von Gewalt und Gewaltentstehungsprozessen aufgezeigt.

In diesem Prozess spielt eine vertrauensvolle, empathische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler eine elementare Rolle. So muss der Schüler darauf vertrauen können, dass er für das Äußern seiner Emotionen und das Bitten um Unterstützung weder abgewertet noch abgestempelt, verurteilt oder gar bestraft wird. Darüber hinaus sind Fähigkeiten zum Erkennen und Versprachlichen des emotionalen Befindens notwendig. Dies wird in der GfK insbesondere durch die Weiterentwicklung Emotionaler Kompetenz (siehe Kapitel IV.1) gefördert. Wenn Frustration angesprochen werden kann, kann dies auch die Entstehung von Formen verschobener Aggression (s. Frustrationstheorie) abwenden.

Grundsätzlich wird durch GfK die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Problemlösungsprozesse angestoßen und Aggression und Gewalt verhindert werden. Produktive Problemlöseprozesse und Erfolge, im Sinne des Erfahrens emotionaler Entlastung in Frustrationsmomenten, tragen wiederum maßgeblich zur Steigerung des Selbstwirksamkeitserlebens bei, wie die Ausführungen in Kapitel IV.2 zeigen. Dies nimmt positiv Einfluss auf den Grad an Resilienz und prägt das Kohärenzgefühl.

Destruktive Attributionsprozesse

Der erste der vier Schritte der GFK (Beobachtung) verhilft laut Bitschnaus Untersuchungen (siehe Kapitel IV.1) zu einer verbesserten Wahrnehmungs- und Differenzierungsfähigkeit. Daraus ergeben sich - bezogen auf die Erkenntnisse über destruktive Attributionsprozesse[232] - meines Erachtens folgende Veränderungen für ein friedfertiges Miteinander:

Dem fundamentalen Attributionsfehler[233] kann durch das Trennen von Beobachtung und Bewertung (in wahrnehmen, denken und sprechen) insofern entgegengewirkt werden, als defensive[234] und situative[235] Attributionen vermieden bzw. reflektiert werden. Auch die Entscheidung, Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen, wirkt hierbei unterstützend.

Bezogen auf den feindseligen Attributionsfehler[236], welcher zur absoluten Konflikteskalation und langfristigen „Verhärtung der Fronten" führen kann, sehe ich durch ein Verinnerlichen der Haltung der GfK ebenfalls Möglichkeiten der Gewaltentstehung vorzubeugen und diesen Verlauf zu stoppen: Die GfK verzichtet darauf Menschen, die sich unangepasst und entgegen der Wünsche anderer verhalten, zu verurteilen und ihnen böse Absichten zu unterstellen. Stattdessen richtet sie den Fokus auf das unerfüllte Bedürfnis und die Not des Gegenübers. Indem jede Handlung – auch der sprachliche Ausdruck – als mehr oder weniger gelungenes Bemühen eines Menschen gesehen wird, sein Bedürfnis zu erfüllen, kann jegliches vermeintlich feindseliges Verhalten in erster Linie als ein Handeln für sich (für sein Bedürfnis) statt gegen eine andere Person begriffen

[232] Ausführungen darüber in Kapitel II.1 Destruktive Attributionsprozesse

[233] Das eigene Verhalten wird aus der Situation heraus erklärt („Ich konnte nicht anders"), das des anderen aus seiner Eigenschaft („Er ist entweder dumm, krank oder böse") (vgl. Schlippe 2012).

[234] Defensive Attribution: Das eigene Verhalten wird aus der Situation heraus gerechtfertigt: „Ich konnte nicht anders".

[235] Situative Attribution Das Handeln des anderen wird aus seiner Eigenschaft als „dumm, krank oder böse" erklärt.

[236] Eine neutrale oder freundliche Geste während oder nach einer Konfliktsituation von einer Partei ausgehend wird von der Gegenseite misstrauisch wahr genommen und sofort als „Falle" interpretiert. So wird ein Ausweg aus dem Konflikt verhindert (vgl. Schlippe 2012).

werden; das mildert ein Empfinden von persönlichem Angriff und macht eine Verteidigungsreaktion bzw. einen Rückschlag „ überflüssig“ und daher weniger wahrscheinlich.[237]

An dieser Stelle sei an Prater erinnert, der in Kapitel III.2.3 Die Macht der Empathie wie folgt zitiert wird:

> *„Wenn jemand mich kritisiert, mindert das nicht im Geringsten meinen Wert. Es handelt sich nicht um Kritik an mir, sondern um kritisches Denken des anderen. Er bringt seine Gedanken und Gefühle zum Ausdruck, nicht, was ich bin“ (Prater zitiert in ebd.).*

So wird die Gewaltspirale frühzeitig unterbrochen und eine Basis für einfühlsamen Kontakt geschaffen. Welche zentrale Rolle der Haltung der GfK und damit auch der Empathie im Zusammenhang mit dem feindseligen Attributionsfehler zukommt, geht auch aus der nachfolgend angeführten Erklärung Rosenbergs hervor, die ebenfalls aus Kapitel III.2.3 stammt:

> *„Wenn ich mit Menschen zu tun habe, deren Lebensthema Gewalt und Zerstörung ist, und ich versuche in Kontakt mit ihnen zu kommen, dann kann es leicht passieren, dass sie das verunsichert. Sie bekommen Angst und versuchen mich zu provozieren. Dann wollen sie mich dazu bringen, dass ich wütend werde – das kennen sie, das passt in ihr Weltbild […] Dann kann es sein, dass ihr Gegenüber schnell frustriert ist: ‚Sieh dir das an, ich bin freundlich, und was ist der Dank?‘ Aber wenn man versteht, dass der andere einfach Angst hat und [noch] nicht weiß, wie er mit dieser Freundlichkeit umgehen soll, dann ist es nicht so schwer, bei sich zu bleiben.“ (Rosenberg 2012, 80)*

Dieses „Bei sich bleiben“ ist letztlich solide Grundlage dafür, zunächst sich selbst und dann dem Gegenüber empathisch begegnen zu können.[238]

Dem dritten in der Attributionstheorie aufgeführten Phänomen, dem sogenannten Blinden Fleck[239], wird durch das Praktizieren der GfK ebenfalls etwas entgegengesetzt: Die eigenen Anteile am Geschehen werden durch die bewusste Auseinandersetzung mit Gefühlen und Bedürfnissen identifiziert und die Verantwortung für selbstbestimmte Entscheidungen nicht weiter geleugnet; stattdessen wird individuelle Entscheidungsmacht betont.[240]

Mittels Selbstempathie bzw. Empathie durch das Gegenüber -wird es möglich auch Anteile, die nicht mit dem eigenen Wertesystem konform gehen, zuzulassen und anzunehmen, ohne in Selbstverurteilung, Scham oder Rechtfertigung ausweichen „zu müssen“.

Dies alles verdeutlicht: Bereits durch ein bewussteres Differenzieren zwischen Beobachtung und Bewertung von Seiten einer der Konfliktparteien lässt sich ein großer Nutzen für die zwischenmenschlichen Beziehungen in der Klasse erwarten.[241]

---

237 Gleichzeitig lernt die „angefeindete“ Person sich auf respektvolle Weise zur Wehr zu setzen und für seine eigenen Bedürfnisse einzutreten.

238 Selbstempathie wird besonders dann wichtig, wenn Gefühle wie Schmerz, Verzweiflung Frust oder Angst ausgelöst wurden, diese jedoch nicht zugelassen werden können und sich zunächst beispielsweise in Form von Ärger und Aggression zeigen. Wie in Kapitel III.3.3 Gefühle dargestellt, braucht es nach Gens (2009, 38f) Selbstklärung und Selbstempathie um die echten Gefühle hinter dem Ärger zulassen und sich ihrer annehmen zu können. Ist dies nicht gegeben, kann der Ärger leicht zum Anlass für eine feinselige Reaktion genommen werden und so i m Sinne einer feindlichen Attribution zur Konflikteskalation führen.

239 Skotomisieren des eigenen Anteils am Konfliktgeschehen

240 Hier spielt das Bewusstsein dafür, dass Menschen nie etwas nur für oder wegen jemand anderen/m tut, eine entscheidende Rolle. Jeder Mensch handelt zu Anteilen immer auch für sich.

241 Bei Hart et al. heißt es hierzu: „Zu den einzigartigen Merkmalen der Giraffensprache gehört, dass eine einzige Person, die sie kennt, ausreicht um Verstehen und Verbindung i n der Kommunikation zu verbessern“ (Hart; Kindle Hodson 2006, 77).

Die innere Haltung einer Person spiegelt sich nicht nur in Worten sondern auch in Körpersprache und Mimik sowie in der Tonhöhe und dem Klang wider. Fühlt sich eine Person durch verändertes Wahrnehmen und Deuten einer Situation nicht mehr sofort angegriffen, bleibt sie „bei sich" und sucht nicht misstrauisch oder ängstlich nach „der Falle" bzw. nach einer Möglichkeit selbst eine Falle zu errichten; zeigt sich also die veränderte Haltung im Auftreten einer Person, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Gegenüber dies als deeskalierendes Signal wahrnimmt.

Etikettierungs- und Definitionstheorie

Grundsätzlich wirken das bewusste Differenzieren zwischen Beobachtung und Werturteilen sowie ein gesteigertes Einfühlungsvermögen auch dem Entstehen von Etikettierungsdynamiken entgegen.

Ein Identifizieren und Reflektieren lebensentfremdender Kommunikationsmuster regt dazu an, Verantwortung für das eigene Denken, Fühlen und Kommunizieren zu übernehmen. In der Praxis der GfK geschieht dies in Form von Ich-Botschaften: Auf personaler Ebene dadurch, dass das eigene Denken und Kommunizieren in „Ich-Botschaften" vorgenommen wird, also bewusst an den subjektiven Werturteilen gemessen ist. Anschließend wird auch die interaktionale Ebene berührt, indem im empathischen Kontakt versucht wird, den anderen ebenfalls für ein Denken und Kommunizieren in „Ich-Botschaften" zu sensibilisieren; außerdem wird die Fähigkeit geschult, jegliche Botschaften mit Giraffenohren zu hören, also in „Ich-Botschaften" zu übersetzen.

Wenn statische Sprache reflektiert und reduziert wird, indem Menschen dafür sensibilisiert werden nicht mehr zu beschuldigen, zu pauschalisieren, zu moralisieren oder zu stigmatisieren, liegt der Schluss nahe, dass auch die Negativfolgen von Etikettierungsdynamiken abnehmen, d.h. eine gewaltmindernde und -präventive Wirkung eintritt.[242]

In der Sprache der Gewaltfreien Kommunikation wird explizit auf die Differenzierung zwischen den Handlungen und dem Wesen einer Person Wert gelegt. Dadurch wird eine bewusstere Wahrnehmung des gegenwärtigen Geschehens und der eigenen Zuschreibungen[243] angeregt und potenziellen negativen Effekten von Selbsterfüllenden Prophezeiungen entgegengewirkt.[244] Diesbezüglich verweise ich auf die Ausführungen in II.2 Definitions- und Etikettierungstheorien, wo es heißt:

> *„dass nicht nur das Fremdbild über ‚den Abweichenden' wie beschrieben zum Selbstbild werden kann, sondern umgekehrt ebenso die Möglichkeit besteht, ‚dass ‚abgestempelte Kinder' aus ihrem ‚sozialen Käfig' herausgeführt werden'" (Schubarth 2010, 59).*

Ein solches „Herausführen" sehe ich durch die Haltung und Methode der GfK und ein dementsprechendes Sprechen und Handeln deutlich begünstigt.[245]

---

242 Hierdurch lässt sich weitergehend ei n positiver Einfluss auf das Klassenklima antizipieren. Das Klassenklima (z.B. der Grad emotionaler Sicherheit) nimmt, wie in Kapitel 3.2 GfK an Schulen ausführlich beschrieben, maßgeblich Einfluss auf die Lern- und Leistungsfähigkeit von Schülern.

243 Gemeint sind z.B. (Vor-)Urteile und Schubladendenken.

244 Keine statische Sprache wie z.B. „Susi ist eine Petze" oder „Fred ist ungezogen", sondern z.B. Susi an Lehrerin: „Fred hat den Stift benutzt ohne zu fragen." oder Gedanken der Lehrerin: „Fred hat heute i m Matheunterricht dreimal Antworten ausgerufen, ohne sich zu melden".

245 Das Bild des Käfigs beibehaltend kann hier von Gewalt in Form von „Gefangenschaf t im Käfig der Stigmatisierung" gesprochen werden, welche die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung einschränkt. Die Methode der GfK fungiert diesbezüglich sowohl auf personaler, als auch auf interaktionaler Ebene als „Türöffner". Auf personaler Ebene verhilft

Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung – Theorie zur Sozialen Desintegration

Im Kapitel II.2 Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung werden die gewaltbegünstigenden Auswirkungen zunehmender gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse thematisiert. Es heißt dort in einer Passage:

> *„Das Phänomen der Entwurzelung birgt, durch die seinem Wesen entsprechende Auflösung sozialer Beziehungsverhältnisse, laut Schubarth folgende große Gefahr hinsichtlich steigenden Gewaltpotenzials: „Dort, wo sich das Soziale auflöst, müssen die Folgen des eigenen Handelns für andere nicht mehr sonderlich berücksichtigt werden, vielmehr greift dort Gleichgültigkeit um sich und die Gewaltoptionen steigen" (2010, 43).*

Desintegrationspotenzialen, wie etwa mangelnde Erfahrung von Gemeinschaftserleben im Alltag Jugendlicher, kann seitens der Schule auf unterschiedlichen Interventionsebenen begegnet werden, wie Ausführungen in Kapitel II.2 Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung zeigen:

- indem Kindern und Jugendlichen in Problemsituationen konkret Hilfe und Orientierung gegeben wird (personale Ebene)
- indem „Gegenerfahrungen, solidarische Erfahrungen anstelle von Vereinzelungs- und Konkurrenzerfahrungen ermöglicht werden (soziale Ebene)" (Schubarth 2010, 44)
- indem sie stärker partizipatorisch in den Unterrichtsprozess und das Schulleben einbezogen werden (institutionelle Ebene)

Den Ergebnissen der Kapitel IV.1 und IV.2 folgend kann festgestellt werden, dass die GfK auf allen drei Ebenen förderlich wirkt.

Personale Ebene: Die angeleitete (und später ggf. selbstständige) Auseinandersetzung mit Konflikten mittels der Vier-Schritte-Methode stimuliert konstruktive Problemlöseprozesse und schafft konkrete Hilfe und Orientierung. Bitschnaus Untersuchungsergebnissen folgend kommt es zu einem Ausbau der Selbstkompetenz. Weitergehende Potenziale wurden ausführlich durch Bezüge zu resilienzrelevanten (personalen) Schutzfaktoren (siehe Kapitel IV.2). herausgearbeitet.[246]

Soziale Ebene: Die Aussage über die Folgen von Entwurzelung legen nahe, dass es wichtig für Jugendliche ist, Erfahrungen im Schulalltag zu sammeln, die der Entwicklung eines starken Gemeinschaftsgefühls zuträglich sind. Die GfK bietet die Möglichkeit „Beziehung" zu (er)leben und Zugewandtheit zu spüren.[247] Dem Gemeinschaftsgefühl wird durch verschiedene beziehungsgestalterische Elemente – wie Empathie, Wertschätzung und Aufrichtigkeit (s. z.B. Kapitel III.2.2 Ver-

---

die GfK zu konstruktiver Selbstinterpretation (beispielsweise mittels kompetenten Selbst- und Fremdwahrnehmungsvermögens (siehe auch Schutzfaktoren Kapitel IV.2)). Auf interaktionaler Ebene liegt der „Schlüssel" in der Erweiterung der Dialogfähigkeit und der verbesserten Konflikt- und Vermittlungskompetenz (siehe hierzu K6, K7 in Kapitel IV.1). Dass sowohl der personalen, als auch der sozialen Ebene eine zentrale Rolle im Identitätsfindungsprozess zukommt, wird ausführlicher in Kapitel II.2 Definitions- und Etikettierungstheorien dargelegt. Dort heißt es u.a.: Es wird davon ausgegangen, dass sich die Ich-Identität auf zweierlei Ebenen herausbildet: über Selbstinterpretation auf der personalen Ebene der Biographie zum einen und über Fremderwartungen und Selbsteinschätzungen auf der sozialen Ebene zum anderen.

246 Sie sollen daher nicht wiederholt aufgeführt werden.

247 Mit Hilfe der Vier-Schritte-Methode entwickelt und erweitert sich die Beziehungsfähigkeit (wie Bitschnaus Herleitungen i n Kapitel IV.1 offenlegen).

änderung durch Beziehungsqualität) – ein fruchtbarer Boden bereitet. Werner fand mittels einer Studie zur Resilienzentwicklung bei Kindern heraus, „dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sie Betragen, Autonomie und Initiative entwickeln können." (Werner zitiert in Eckey, Haid-Loh, et al. 2008, 264). Wendet man diese Aussage auf die Lehrer-Schüler-Beziehung an, so kann angenommen werden, dass selbst unter widrigsten Umständen die Beziehungsqualität die Macht besitzt, einem Kind die Erschließung und Entfaltung der eigenen Ressourcen zu ermöglichen.

Die Auseinandersetzung mit dem Menschenbild und den Prinzipien der GfK fördert die Entwicklung von Solidarität und Verbindlichkeit und wirkt somit auf sozialer Ebene dem oben beschriebenen Phänomen der Entwurzelung und dem daraus folgenden Gewaltpotenzial aktiv entgegen.[248]

Institutionelle Ebene: Das Schulunterrichtsgesetz sieht unterschiedliche Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte von Schülern vor. Darunter fallen beispielsweise die Wahl der Klassen- und Schulsprecher oder der Landesschülervertretung. Neben diesen „konventionellen" Formen der Beteiligung tritt die GfK für weitere Elemente „gelebter Partizipation" in der Schule und im Unterricht ein, die es Kindern und Jugendlichen ermöglichen, mitzureden, ihre Schule mitzugestalten und Verantwortung für sich selbst und das Schulleben zu übernehmen. Es soll die individuelle Entwicklung zu selbstständigen, verantwortungsbewussten und der Demokratie verpflichteten Persönlichkeiten angeregt werden. Eine entsprechende Ausgestaltung des Schulsystems nach den Vorstellungen der GfK sieht die Ausweitung partizipatorischer Elemente auf Unterrichts– und Schulebene vor.

[248] Exkurs - Gesellschaftliche Potenziale: Rosenberg sieht in der Gemeinschaft eine enorme Kraftquelle für Veränderungsprozesse jeglicher Art. Nicht nur auf der persönlichen, oder interpersonalen, sondern besonders auch auf politischer, auf struktureller Ebene. Er geht davon aus, dass es eine Gemeinschaft braucht, die einander mi t Empathie und kreativer Beihilfe unterstützt, wenn sich Gefühle der Frustration und Hilflosigkeit einstellen. Es sei gerade dann wichtig, „dass man nicht allein ist, wenn man an sozialen und politischen Veränderungen mitwirken will" (Rosenberg 2012, 135). Gewaltfreie Kommunikation sei Teil in diesem Prozess, „denn um Verzweiflung in transformierende Spiritualität umzuwandeln, können sich die Angehörigen einer Gemeinschaft unterstützen, wenn sie sich gegenseitig Empathie für Wut, Verzweiflung und Mutlosigkeit geben" (ebd.).Neben dem persönlichen Prozess, sich der individuellen Sprach- und Denkmuster zu entledigen und Einfluss auf die nächste Umwelt zu üben, begreift er also auch eine aktive Modifikation der übergeordneten Machtstrukturen als essentielle Aufgabe verantwortungsbewusster Menschen. Nur so könne der Reproduktion des Unglücks, die trennende Kommunikation nährt, Einhalt geboten werden (Rosenberg 2012, 133).Rosenberg spricht von „transformativer Spiritualität." (Er verwendet diesen Begriff in Anlehnung an Wilber, der die transformative in Abgrenzung zur translativen Spiritualität definiert. Translative Spiritualität nennt Wilber eine spirituelle Praxis, die Menschen dabei hilft, sich das Leben angenehmer zu machen - zum Beispiel zu beten oder zu meditieren - um dadurch zu lernen, Leid auszuhalten, das Leben wertzuschätzen und hinzunehmen, so wie es ist; die Kritik Rosenbergs und Wilders lautet: „daraus erwächst keine Energie, die die Welt verändern kann" (Rosenberg 2012, 134).Deshalb sprechen sich beide für die transformierende Spiritualität (s. Fließtext) aus.) Gemeint ist Veränderung, die zunächst auf der persönlichen Ebene ansetzt und dort die Voraussetzung für einen „Wandel auf einer größeren gesellschaftlichen Ebene" (Rosenberg 2012, 130f) schafft. Er ist überzeugt, dass es einen solchen persönlichen Bewusstseinswandel braucht, „damit [die] politische Arbeit nicht aus der gleichen Energie heraus entsteht wie die Strukturen, die Gewalt hervorbringen" (Rosenberg 2012, 134f). Es gehe dar um, das Politische und das Spirituelle zu integrieren. Er proklamiert: „Wir brauchen ein anderes Bewusstsein, um etwas Positives bewirken zu können. Wenn wir diejenigen zu Feindbildern machen, die an der Spitze der Organisationen stehen, [...] dann machen wir mit großer Wahrscheinlichkeit alles nur noch schlimmer" (ebd., 135).

Auf der Unterrichtsebene äußert sich dies u.a. durch eine Flexibilität in der inhaltlichen Ausrichtung der Lehre[249], regelmäßigen Lerneinheiten in denen sich die Schüler untereinander Wissen vermitteln sowie durch individuell vereinbarte Lern- und Leistungsziele (siehe hierzu Kapitel III.3.4 GfK an Schulen).

Auf Schulebene müssen entsprechend Weichen gestellt werden, um die Umsetzbarkeit einer Unterrichtsgestaltung nach den Vorstellungen der GfK zu legitimieren. Überdies ist es erforderlich, dass Lehrkräften dauerhaft Möglichkeiten der Supervision bzw. des kollegialen Austauschs geboten werden. Auf diese Weise können Lehrer ihre GfK-spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten erhalten und erweitern, was einer souveränen und qualitativen Umsetzung Gewaltfreier Kommunikation zugutekommt.

Wenn der Raum für die konsequente Implementierung von GfK an Schulen geschaffen wird, werden durch die Bewusstseinsschärfung für Autonomie und das Fördern (und Fordern) von Eigenverantwortung wichtige Beiträge geleistet, die Schülern ihre Möglichkeiten vor Augen führen, eigene Interessen ernst zu nehmen und engagiert für diese einzutreten. Nicht nur Wille und Wunsch nach mehr Mitgestaltung, sondern auch die Fähigkeit diesen Wunsch umsetzen zu können, erfahren durch die GfK direkt Unterstützung: Die Ausweitung der Reflexions- und Ausdruckskomponente befähigen dazu, eigene Interessen vorzubringen. Die Fähigkeit, verbindungsschaffend zu kommunizieren und sich empathisch mit der Gegenseite zu beschäftigen, erhöht hierbei die Erfolgschancen, da sie Verstehen und Verständnis begünstigen.

Hält die Methode der GfK Einzug in den Unterricht, so kann auf institutioneller Ebene Partizipation angeregt und umgesetzt werden, was die Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungssicherheit erweitert und den Schüler das soziale Eingebunden sein in ein System erleben lässt. Dies stellt einen Gegenpol zu den wachsenden gesellschaftlichen Desintegrationspotenzialen dar. Einerseits wirkt die GfK damit auf schulischer Ebene akut den Gewaltrisiken entgegen, die durch Desintegration ausgelöst werden. Andererseits wirkt sie langfristig auf eine grundsätzliche Veränderung gesellschaftlicher Strukturen hin, welche insgesamt die Entstehung von Desintegrationspotenzialen zu vermindern sucht (s. a. Fußnote 248).

Konflikt- und Spannungstheorien

Im Schulalltag kommt es, wie die Ausführungen in Kapitel I verdeutlichen, zu Konflikt- und Spannungszuständen. Diese sind einerseits den teils ambivalenten innerschulischen Rahmenbedingungen[250] geschuldet und lassen sich andererseits auf die Tatsache zurückführen, dass wesentliche schulische Anforderungen den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel I.1) und entwicklungspsychologischen Möglichkeiten der Schüler entgegenstehen bzw. diese zumindest nicht angemessen berücksichtigen. Ein Beispiel hierfür bietet die folgende Textpassage, die Kapitel II.2 Konflikt- und Spannungstheorien entnommen ist:

[249] Themen der unterschiedlichen Fächer werden von den Schülern mit ausgesucht bzw. Schwerpunkte gemeinsam festgelegt.

[250] Siehe Kapitel I.2.2 Paradoxien und II.2 Konflikt- und Spannungstheorien.

Mit Rückbezug auf Kapitel I.2.2 kann bemerkt werden, dass Schule von ihrer institutionellen Logik her zukunftsorientiert ist[251], während das Leben der Kinder entwicklungspsychologisch bedingt natürlicherweise gegenwartsorientiert ist (vgl. Schubarth 2010, 45). Diese Diskrepanz soll exemplarisch für die anomischen Zustände, mit denen Schüler sich konfrontiert sehen, benannt sein, um aus der Perspektive dieses Ansatzes die Quelle für innere Spannungszustände und Konflikte zu verdeutlichen.[252]

Die GfK begegnet dieser Diskrepanz, indem sie durch ein Fokussieren situativer Gefühls- und Bedürfnislagen einen Ausgleich bietet. Bezeichnend für die GfK ist ihre grundlegende Gegenwartsbezogenheit, die durch die Empathie-Komponente anschaulich wird. Empathie zeichnet sich, wie in Kapitel III.2.3 Die Macht der Empathie ausführlich dargestellt, insbesondere durch Präsenz aus. Diese Präsenz, das unmittelbare Interesse an der augenblicklichen Gefühls- und Bedürfnislage einer Person, wirkt meines Erachtens ausgleichend gegenüber einer grundsätzlichen Zukunftsorientierung im Schulalltag; so kann sie maßgeblich zum Spannungsabbau im kindlichen Erleben des Bezugsrahmens Schule beitragen.[253]

Zuversicht und Souveränität im Umgang mit multiplen Herausforderungen und Spannungszuständen sind effektive Wirkfaktoren für das erfolgreiche Bestreiten des Schulalltags. Ein ausgeprägter Kohärenzsinn (dazu Näheres in Kapitel IV.2) schützt Schüler, indem er zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Handlungsfähigkeit beiträgt und das Stress- und Spannungserleben mildert. Das Erleben potenziell belastender Anforderungen wird durch einen hohen SOC in Bahnen gelenkt, die diese Anforderungen aus Sicht des Schülers als handhabbar erscheinen lassen.[254] Handlungsfähigkeit und das Gefühl der Selbstwirksamkeitsüberzeugung sind der machtvolle Gegenpol zum Ohnmachtserleben. Sie sorgen für die Aufrechterhaltung der Grundbedürfnisse nach Autonomie und Interdependenz. Bezogen auf Gewaltentstehungsprozesse wird der hohe Stellenwert dieser Aspekte aus dem folgenden Auszug aus Kapitel II.2 Gewalt als Folge von Modernisierung und Individualisierung deutlich:

> *„Die Attraktivität von Gewalt ist darin begründet, dass sie in unklaren und unübersichtlichen Situationen Eindeutigkeit schafft, dass sie (zumindest zeitweise) das Gefühl der Ohnmacht überwindet und Kontrolle wieder herstellt, dass sie Fremdwahrnehmung garantiert, die mit anderen Mitteln nicht mehr herstellbar war, dass sie (zumindest kurzfristig) partielle Solidarität im Gruppenzusammenhang…" (Schubarth 2010, 44) schafft.*

[251] Erläuterungen hierzu finden sich in Kapitel I.2.1 Qualifikationsfunktion.

[252] Über mögliche negative Folgen heißt es weiter: Ein Ausweg für Kinder und Jugendliche kann sein, sich zu „unterwerfen", also ihre eigenen entwicklungsbedingten, situativen und sozialen Bedürfnisse den Ansprüchen des sogenannten funktionalen Systems unterzuordnen. Dies kann zu inneren Konflikten führen. Im Verständnis der GfK handelt es sich hierbei um Gewaltausübung gegen die eigene Person

[253] Dies hat vor allem für Kinder großen Wert. Für Jugendliche dürfte die Verbesserung der Kompetenzen hinsichtlich Emotionsmanagement und Bedürfnisregulation (wie in Kapitel IV.1 beschrieben) hilfreich i m Umgang mi t den obig erwähnten anomischen Umständen sein.

[254] Auch nimmt der SOC positiv auf die Motivation Einfluss, indem die Bewältigung der Anforderung vom Schüler als sinnhaft und bedeutungsvoll eingestuft wird. Dies steht i m engen Zusammenhang Eigenverantwortung und der Hervorhebung grundsätzlicher Entscheidungsfreiheit, die in der GfK besondere Berücksichtigung finden.

Sind diese elementaren Bedürfnisse ausreichend versorgt, sinkt demnach die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler Macht gegen und über andere ausüben (müssen).[255]
Bezogen auf die kursiv gefassten Begrifflichkeiten im vorangestellten Textauszug kann die GfK meines Erachtens konkret folgende nützliche Beiträge zur Gewaltprävention und –minderung leisten:

- Durch das Ausrichten der Aufmerksamkeit auf die akute Bedürfnislage und -erfüllung wird die Klärung einer Situation begünstigt.
- Durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen wird die Selbstregulationsfähigkeit (siehe Kapitel IV.2) gefördert, was zu Kontrollerleben im Sinne von gesteigerter Selbstwirksamkeitsüberzeugung führt (siehe Kapitel IV.2 Schutzfaktoren).
- Durch den Blick darauf, welches unerfüllte Bedürfnis eine andere Person zu ihrem (unangepassten) Verhalten veranlasst haben könnte, und durch die Fähigkeit, dem Gegenüber empathisch und respektvoll zu begegnen statt es zu verurteilen, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Person ihr destruktives Verhalten beibehält (da ihr Bedürfnis nach Interdependenz Berücksichtigung gefunden hat).
- Indem die Beziehungskompetenz und Dialogfähigkeit geschult wird, kommt es zu mehr Verstehen und Verständnis. Dadurch entsteht ein Klima, das die Solidarität innerhalb von Gemeinschaften wie Klassenverbänden anwachsen lassen dürfte.

Konflikt- und Spannungszustände, die sich aus schulischen Bedingungen, entwicklungspsychologischen und personalen Aspekten ergeben, kann durch die GfK also wirksam begegnet werden. Dabei spielen personale und soziale Schutzfaktoren eine besondere Rolle. Schutzfaktoren sind deshalb so wichtig, da viele Spannungszustände (= potenzielle Risikofaktoren) nicht aufgelöst werden können und dies an vielen Stellen auch gar nicht sinnvoll wäre. Wie in Kapitel I.2.2 und Kapitel II.2 bemerkt, ist es lebensnotwendig den Umgang mit Konflikt- und Spannungszuständen zu erlernen. Die Schule kann mit angemessener Unterstützung ein Ort sein, Konfliktfähigkeit zu erwerben und zu erweitern.[256]

V. Schlussbemerkungen

In einem ersten Schritt werden die zentralen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengetragen. Im Folgenden sollen offene Fragen diskutiert und weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt werden.

[255] Diese Annahme sehe ich darin begründet, dass die Verwendung von Macht über Menschen, häufig Ausdruck eines nicht erfüllten Bedürfnisses nach Autonomie und Interdependenz ist, also lediglich eine erlernte, destruktive Strategie, die durch ersetzbar ist Destruktive Machtausübung kann, wie die Erklärungsansätze zur Gewaltentstehung in Kapitel 2.3 darlegen nicht alleine auf eine Unausgewogenheit der beiden genannten Bedürfnisse zurückgeführt werden. Dennoch kann diese Unausgewogenheit als ein wichtiger Faktor gesehen werden, der zu Machtausübung motiviert. Somit lässt sich durch das „Ausschalten" dieses Faktors eine deutliche Minderung destruktiven Machverhaltens erwarten.

[256] Den Ergebnissen aus Kapitel IV.2 lässt sich entnehmen, dass ein ausgeprägter Kohärenzsinn dazu führt, dass potenzielle Risikofaktoren als Herausforderungen begriffen, und konstruktiv angegangen werden. Werden Stressoren (Konflikt- und Spannungserleben) weniger als Risikofaktoren gewertet und wächst das Ressort an Schutzfaktoren, so ergibt sich den Annahmen der Resilienzforschung folgend eine Minderung der Vulnerabilität und eine Steigerung der Resilienz der Schüler. Dies wiederum prägt und entscheidet über das Erleben neuer Anforderungen.

1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit verfolgte das Ziel, die Potenziale der Gewaltfreien Kommunikation für den Bereich Schule auszuloten.

Zunächst einmal bestand das Erkenntnisinteresse darin, das theoretische Fundament der GfK zu klären. Die diesbezügliche Untersuchung ergab, dass der Personenzentrierte Ansatz mit seiner theoretischen sowie empirisch breit erforschten Basis, durch die Übereinstimmungen in Menschenbild und zentralen Aussagen über Persönlichkeitsentwicklung und Beziehungsgestaltung, als theoretisches Fundament der GfK begriffen werden kann. Dieses Ergebnis erlaubt es, Erkenntnisse die im Zuge dieser Arbeit über die Wirkkraft von GfK ermittelt werden sollten, als wissenschaftlich fundiert ausweisen zu können und sie somit in ihrer Aussagekraft zu validieren.

Durch dieses Ergebnis war meinem zweiten und zentralen Erkenntnisinteresse der Weg geebnet: Der Frage, welches Potenzial sich aus der Anwendung der GfK im schulischen Rahmen einerseits auf personaler Ebene - hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler - und andererseits auf interaktionaler Ebene - für ein friedfertige(re)s Miteinander im Schulalltag – ergibt. Nach Abschluss der Untersuchung lässt sich grundlegend festhalten, dass Gewaltfreie Kommunikation theoretisch auf beiden Ebenen vielfältiges Potenzial aufweist.

Für den personalen Bereich gaben die Ergebnisse der Analyse über die Wirkweise der GfK Grund zur Annahme, dass sich durch die GfK positive Veränderungen in Bezug auf den Grad der Kongruenz, der Eigenverantwortlichkeit und Resilienz von Schülern einstellen.

Den Kern unter den drei genannten Potenzialen stellt meines Erachtens die Kongruenz dar: Für Rosenberg gilt Kongruenz als Ursprung und Ausdruck von Gewaltfreiheit, zunächst im Sinne erhöhter Sensibilität und Einfühlsamkeit den eigenen inneren Zuständen gegenüber. Neben der ausgeprägten Selbst – und Fremdwahrnehmungsfähigkeit[257] impliziert Kongruenz weitergehend die bewusste Entscheidung, dem aktuellen Erleben Raum zu geben, ihm somit Berechtigung, Wert und Bedeutsamkeit zu zusprechen. Die Essenz der Kongruenz ist die Einfühlsamkeit mit der „allparteilich" zwischen den einzelnen Begehren vermittelt wird. Kongruenz gilt im Verständnis Rogers und Rosenbergs als Voraussetzung für die Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung des Menschen und legt damit den Grundstein für eine ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung.

Eine reife Persönlichkeit wiederum zeichnet sich (auch) durch ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit aus; - beides Aspekte, die durch die GfK gefordert und gefördert werden. Über den zentralen Stellenwert (eigen)verantwortlichen Handlungsvermögens heißt es bei Kormann (2007, 54):„In der heutigen, immer komplexeren Welt müssen Kinder lernen, ihre Fähigkeiten so zu entwickeln, dass sie in der Lage sind, kompetent und gleichzeitig in sozialer Verantwortung zu handeln. D. h. Orientierung […] erwächst aus der Stärkung der inneren Entwicklung und durch Mitverantwortung. […] Es kommt also darauf an, [das] Kind möglichst früh […] anzuhalten, Verantwortung für die eigenen Handlungen zu übernehmen: Für die eigenen Entscheidungen, aber auch mit Blick auf die anderen Kinder, auf die Gesellschaft." Dem Entwickeln von Eigenverantwortlichkeit und Selbstbestimmung sowie dem Verinnerlichen demokrati-

[257] Bezogen auf die Feststellung eigener Empfindungen und Anliegen und dem Er kenne n und Reflektieren dessen, was das Gegenüber ggf. für Erwartungen an die Person hat und welche Diskrepanzen sich daraus er geben.

scher Werte kommt in der GfK große Aufmerksamkeit zu. So ist es das ausdrückliche Ziel der GfK, dass Kinder und Jugendliche demokratische Entscheidungsfindung üben und erfahren, indem sie lernen, zur eigenen Position zu stehen und andere Meinungen zu akzeptieren. Es geht darum die Überzeugung zu gewinnen, dass jeder Einzelne etwas bewirken kann. Egal, ob auf konventionellem Wege (Klassenrat, Schülerparlament) oder mittels individuellen Lernens (selbstbestimmtes, forschendes Lernen, Freiarbeit) - entscheidend ist, dass die erwachsenen Mitglieder der Schulgemeinschaft den Kindern und Jugendlichen gegenüber eine Haltung einnehmen, die Partizipation ermöglicht und fördert. In diesem Verständnis entspricht Eigenverantwortlichkeit insbesondere zwei entwicklungsbedingten Aufgaben, denen sich Jugendliche laut Havighurst gegenüber sehen. Zum einen „Werte und ein ethisches System entwickeln" zu können und zum anderen „Sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen" (siehe Kapitel I.1 Abbildung Entwicklungsaufgaben nach Havighurst). Dies verdeutlicht, weshalb Förderung der Eigenverantwortlichkeit als ein Potenzial eingestuft werden kann, das die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst.

Als dritter Aspekt für den Bereich der personalen Potenziale wurde Resilienz benannt. Die Kompetenzerweiterung, die nachweislich durch die praktische Umsetzung der Vier-Schritte-Methode der GfK stimuliert wird, beinhaltet Kompetenzbereiche, die sich aus Sicht der Resilienzforschung als personale Schutzfaktoren identifizieren lassen. Diese Schutzfaktoren vermögen es – im Zusammenspiel mit den nach GfK-Prinzipien gestalteten Unterrichtsbedingungen und einer verbesserten Beziehungsqualität zwischen Lehrern und Schülern - resiliente Anteile von Schülern zu verstärken. So werden vonseiten des Schülers eine zuversichtliche Haltung gegenüber herausfordernden Situationen und ein zunehmend souveräner Umgang mit Stress wahrscheinlich.[258] Schülern bietet sich dadurch die Möglichkeit, eigene Ressourcen zu aktivieren und sich dadurch ihr individuelles „Rüstzeug" gegenüber potenziell belastenden institutionellen Rahmenbedingungen zuzulegen, wie sie für den schulischen Kontext in Kapitel II beschrieben wurden.

Auf der interaktionalen Ebene konnten Potenziale in zwei Dimensionen festgestellt werden: Zum einen hinsichtlich der Prävention von Gewaltvorkommen und zum anderen bezüglich der Intervention in eskalierenden Prozessen. Mit Rückbezug auf die Erklärungen über Gewaltentstehung (z.B. durch Etikettierungen, das intensive Erleben unangenehmer Emotionen wie Angst oder Frustration und oder durch das Entstehen von Kaskaden negativer Attributionen) ließen sich Aussagen über die Wirkweise der Haltung und Kompetenzerweiterung der GfK treffen. Meine Untersuchungen geben Grund zur Annahme, dass sich durch die Anwendung der GfK eine Veränderung der inneren Haltung und somit des Wahrnehmens und Denkens seitens der Schüler und Lehrer vollzieht. Eine Folge ist der Abbau destruktiver sprachlicher Muster - wie etwa Etikettierungen, Urteile oder Schuldzuweisungen. Auf diese Weise reduziert sich alltägliche Gewalt im zwischenmenschlichen Kommunizieren, was einen „Klimawandel" innerhalb des Klassen- bzw. Schulrahmens begünstigt; dieser nimmt positiven Einfluss auf das Erleben emotionaler Sicher-

[258] An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass Resilienz ei n komplexes Phänomen ist, welches weiteren, in dieser Arbeit nicht thematisierten Einflüssen unterliegt. Dennoch kann festgehalten werden, dass Fähigkeiten und Eigenschaften, welche durch die Methode der GfK geschult werden und i n die Kategorien bestimmter Schutzfaktoren passen, im Sinne des Kontinuums nach Antonovski zumindest ein Gegengewicht zu den risikobehafteten Anteilen darstellen und dadurch Verletzlichkeit entgegenwirken können.

heit, wirkt gewaltpräventiv und schafft somit einen guten Nährboden für das Lern- und Sozialverhalten der Schüler und die Zufriedenheit der Lehrer.

Wie genau gelingt es nun, über die konkrete methodische Anwendung der GfK die individuelle Konfliktfähigkeit zu verbessern und damit Konfliktsituationen und Eskalation wirksam zu begegnen? Die Vier-Schritte-Methode trägt zur Schulung des Wahrnehmungs- und Differenzierungsvermögens bei, verbessert die Kompetenz des Selbstmanagements eigener Emotionen und Bedürfnisse und befähigt dazu, diese sprachlich fassen und vorbringen zu können. Damit nimmt sie maßgeblich Einfluss auf die Fähigkeit und die Motivation, Dialoge aufgeschlossen und verbindungsschaffend mitzugestalten und Lösungsstrategien zu entwickeln, die verantwortlich, tragfähig, und umsetzbar sind. Diese Dialogfähigkeit ist nicht nur nützlich um Gewalt einzudämmen oder ihre Entstehung unwahrscheinlicher werden zu lassen, sondern begünstigt letztlich auch ein wachsendes initiatives Beziehungsengagement.

Die Dialogfähigkeit und somit die Konfliktkompetenz zeichnet sich aus Sicht der GfK insbesondere durch eine Komponente aus: Empathie.

Genau hier liegt ein wesentlicher Unterschied zu anderen Konzepten. Der Titel der vorliegenden Arbeit lautet „Die Macht der Empathie - Zum Potenzial der GfK…“ und unterstellt somit einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen Empathie und den positiven Auswirkungen der GfK. Eine Frage, die in dieser Arbeit implizit behandelt wurde, ist die, ob diese Sonderstellung der Empathie hinsichtlich des Potenzials der GfK gerechtfertigt ist oder nicht. Welche Bilanz lässt sich nun diesbezüglich aus den Erkenntnissen der Arbeit ziehen?

Nach meinen Untersuchungen komme ich zu dem Schluss, dass die Potenziale, die durch die GfK ermittelt werden konnten, tatsächlich nur im Zusammenhang mit Empathie zu denken sind. Denn Empathie ist das Element, das Verbindung und Beziehung schafft, das den gewaltfreien, respektvollen Dialog und damit den Raum für Neues ermöglicht. Es ist das Element, das Menschen wach hält für die eigene innere Vielstimmigkeit und Vielfalt und ebenso für die Vielseitigkeit des Gegenübers; und sie ist das Element, das den Boden bereitet für Selbstklärung und letztlich für Kongruenz. Komprimiert man die personalen Potenziale auf die Entwicklung von Kongruenz als Motor der Selbstexploration, Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung und die interaktionalen Potenziale auf das Vermeiden von Inkongruenz als Indikator und Initiator von Gewalt gegen die eigene Person oder gegen andere Menschen, so lässt Empathie sich als Bindeglied, als Herzstück beider Potenzial-Bereiche, identifizieren.[259]

Dass Empathie also zentral und unabdingbar ist, um den anvisierten Nutzen durch GfK zu erzielen, ist eindeutig. Wie steht es aber um weitere Elemente des GfK-Konzeptes? Ist Empathie allein nicht doch zu kurz gegriffen? Und gibt es Elemente, die gleichrangig einzustufen sind?

Wie die Antwort Rosenbergs hierauf lauten würde, vermag ich nicht zu sagen. Aus meiner Perspektive ergeben die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit, dass es für die aktive,

[259] Denn Kongruenz verlangt es, sich einfühlsam und respektvoll mit inneren divergierenden Anliegen auseinander zu setzen und speist sich aus einfühlsamer, zugewandter Präsenz, die keine Ur teile, Schuldzuweisungen, Scham oder Strafe kennt. Dies ermöglicht es, Diskrepanzen nicht zum Anlass von Verdrängung und Verleugnung nehmen zu müssen und beugt entsprechend Inkongruenz vor.

friedfertige Kommunikation neben der Empathie unverzichtbar weiterer Elemente bedarf:[260] Die differenzierte Auseinandersetzung mit den vier Schritten der GfK in Kapitel III.3 verdeutlichte, wie wichtig auch die Fähigkeit und der Wille zur bewussten Wahrnehmungsausrichtung sowie ein Mindestmaß an Reflexionsfähigkeit sind. Weitergehend spielt auch das Ausdrucksvermögen eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, die Idee der GfK in die Tat, oder vielmehr in Kommunikation umzusetzen. Wenngleich diese Bestandteile der GfK unabdingbar sind und sich die Arbeit sehr stark mit dem Kompetenzerwerb, der sich aus der Methode der GfK ableiten lässt, befasst hat, komme ich letztlich doch zu dem Schluss, dass der Empathie eine Sonderrolle gebührt. Ich bin der Überzeugung, dass die Potenziale der GfK sich vorrangig an dem Aspekt der Empathie orientieren, nicht an der Methodenkompetenz. Denn die Empathie steht sinnbildlich für die Haltung der GfK, welche ausdrücklich im Mittelpunkt des Konzeptes steht. Es wird davon ausgegangen, dass die Authentizität der Haltung die Methode nach einer einführenden Zeit überflüssig macht. Allerdings kann die Methode als wichtiges Übungs-Element begriffen werden, da sie das Abbild der Haltung ist und diese dementsprechend zu vertiefen hilft und es immer wieder von Neuem ermöglicht, mit der inneren Kraft in Verbindung zu kommen. Gerade für den Kontext Schule kann es sehr nützlich sein, eine Methode wie etwa die der Vier-Schritte als Vorlage zur Verfügung zu haben. Sie ermöglicht es, dass strukturiert und nachvollziehbar Erfahrungen mit dieser (ggf. ungewohnten) Haltung und Sichtweise gemacht werden können. Es erfordert dann allerdings meines Erachtens ein großes Geschick von Lehrern, die Vier-Schritte-Methode nicht als rein mechanisches Mittel, sondern als flexibles Hilfsmittel vorzustellen. Besonders schwierig scheint mir das Einüben der einzelnen Schritte, wenn GfK getreu vermieden werden soll mit „richtig“ und „falsch“ zu arbeiten. Dies ist durchaus möglich, erfordert aber eine hohe Sensibilität und Sprachkompetenz von Seiten des Lehrers sowie das Bewusstsein darüber, dass es nicht um Perfektion gehen kann und dass es gerade auch um Nachsichtigkeit im Lernprozess geht; - sich selbst und den Schülern gegenüber. Ein sehr bezeichnendes Zitat Marshall Rosenbergs finde ich: „Alles, was es wert ist, getan zu werden, ist es auch wert, unvollkommen getan zu werden“ (Gaschler 2011, 68).

2. Abschließende Diskussion offener Fragen

In der Einleitung wurde bereits begründet, dass die Beurteilung der konkreten Realisierbarkeit des GfK Ansatzes für den schulischen Kontext Gegenstand weiterergehender Untersuchungen sein muss.[261] Dennoch soll Raum sein, einigen der Fragen, Zweifel und Ideen, die sich mir in der Auseinandersetzung mit der Thematik ergeben haben, nachzugehen und sie zu diskutieren.[262] So beschäftigen mich zum einen grundlegende Fragen über die Vereinbarkeit des Konzeptes mit

[260] Siehe z.B. Kapitel IV. 1 Kompetenzerwerb durch die Vier-Schritte-Methode: Die Untersuchungen Bitschnaus zumindest zeigen deutlich auf, dass Empathiefähigkeit (lediglich) eine von zahlreichen anderen Bestandteilen sozialer Kompetenz ist.

[261] Denn in der vorliegenden Arbeit wurde sich auf den theoretische Erkenntnisgewinn konzentriert.

[262] Daraus ließen sich neue Hypothesen entwickeln, die die Richtschnur für weiter führende Forschungsvor haben sein könnten um i n Studien empirisch Material über die Möglichkeiten und Begrenzungen der Durchführbarkeit der GfK an unterschiedlichen Schulen zusammenzutragen oder Wirkfaktoren zu ermitteln. Im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch folge n- der Abschnitt nicht noch auf solche Hypothesen hi n analysiert werden.

den Interessen von Schule und Politik und damit einhergehend die Frage nach den realistischen Erfolgschancen einer großflächigen Verbreitung. Weitergehend ist mir der konkrete Theorie-Praxis-Transfer im Schulalltag an einigen Stellen noch unklar. Dies geht einher mit Fragen über mögliche Risiken, die sich aus einer Umsetzung unter ungünstigen Umständen ergeben.[263] Und nicht zuletzt bewegen mich Mutmaßungen über weitere Potenziale, die die GfK – über die in dieser Arbeit betrachteten Bereiche hinaus- für das Praxisfeld Schule bereithielte.

GfK und Schulsystem bzw. politische Interessen

Die reguläre deutsche Schule als ein System, das zunächst einmal gegensätzlich zu den Prinzipien der GfK ausgerichtet zu sein scheint, - insofern es zum Beispiel an vielen Stellen auf Fremdbestimmung setzt und historisch gewachsene Hierarchien (z.B. zwischen Lehrern und Schülern) aufrecht zu erhalten sucht - wirkt auf den ersten Blick zunächst nicht gerade als ein geeigneter Ort, um das Konzept GfK erfolgreich umzusetzen. Allerdings lassen sich bei näherer Betrachtung auch Gemeinsamkeiten ausmachen, die überwiegend mit den ‚sozialen' Funktionen von Schule, der „Sozialisationsfunktion" und der „Funktion der Bereitstellung einer Gruppe Gleichaltriger"[264] in Verbindung stehen. So finden sich hierzu in Rahmenplänen (vgl. Kultusministeriumkonferenz 2005) eine Vielzahl von Zielsetzungen über die Sozialkompetenzerweiterung der Schüler und die Förderung weiterer Elemente ganzheitlicher Entwicklung, die deutliche Parallelen zu den Vorstellungen der GfK erkennen lassen. In der vorliegenden Arbeit wurde ein Ungleichgewicht zwischen der funktionalen und der sozialen Ausrichtung von Schule thematisiert. Diesem könnte meines Erachtens durch die langfristige Implementierung der GfK an Schulen Abhilfe geleistet werden. So ergäbe sich also ein Nutzen und damit ein Anreiz, der möglicherweise das Interesse der Schulen wecken könnte, die Nachfrage steigerte und so der Verbreitung des Konzeptes der GfK zugutekäme. Gleichzeitig stellt sich mir die Frage, was Schule und auch Politik davon abhalten könnte, GfK anzufragen. Was könnten aus Sicht der Schule und des Staates Argumente für und gegen den Einsatz von GfK sein? Wie stehen die Chancen der GfK gegenüber anderen Programmen, die auf die Förderung Sozialer Kompetenzen bzw. Gewaltabbau abzielen, jedoch vielleicht weniger ‚unbequem' sind? Welche Rolle spielt diesbezüglich das Interesse des Staates? Ist GfK letztlich gar indiskutabel aus staatlicher Perspektive, weil sie offenkundig mit ‚zu viel' Machtaufteilung und Transparenz arbeitet? Hierzu fällt mir das nachfolgende Statement Rosenbergs ein: „Das Wirtschaftssystem braucht Arbeiter, die Dinge tun, die das Leben vielleicht nicht reicher machen und sogar die Umwelt verschmutzen können. Es benötigt gefügige Arbeiter, um sich selbst aufrechtzuerhalten" (Rosenberg 2004, 2).

Theorie-Praxis Transfer

Ein weiterer Themenblock, der bei mir Fragen aufgeworfen hat, stellt die konkrete Implementierung der GfK an deutschen Regelschulen dar. Wie gestaltet sich der Transfer von der Theorie in die Praxis konkret, wenn die Rahmenbedingungen weit entfernt von denen an Life-Serving-Schools sind? Ist beispielsweise grundsätzlich zu erwarten, dass das Potenzial der GfK sich weit-

[263] Wobei hierbei auch die Definition bzw. die Einflussfaktoren „ungünstiger Umstände" selbst ein eigenes Thema von Interesse darstellt.

[264] Vgl. Kapitel II.2 Gesellschaftliche Funktionen von Schule

reichender entfalten könnte, wenn das Konzept (statt in regulären staatlichen Schulen) in sogenannten Freien Schulen Anwendung fände? Und wenn ja, an welchen Kriterien kann dies ausgemacht werden? Am Engagement von Lehrern und Eltern, an der Prägung der vermutlich ohnehin „GfK- nah" sozialisierten Schüler, oder tatsächlich an den schulstrukturellen Bedingungen? In diesem Zuge fände ich es gleichsam spannend zu untersuchen, ob möglicherweise der Effekt, der an Regelschulen mit Schülern aus sozial unterprivilegierten Einzugsgebieten erzielt werden kann, nicht sogar relativ gesehen vergleichbar, oder sogar größer wäre, als der, den GfK an Freien Schulen bewirken könnte. Ich vermute, dass die Auseinandersetzung mit der GfK und der Unterricht bei Lehrern, die sich entsprechend positionieren, möglicherweise für Kinder und Jugendliche aus „sozialen Brennpunkten" eine einschneidende Gegenerfahrung bieten und dementsprechend machtvoll in ihrer Wirkung sein können. Dahinter steckt für mich die Frage, welche Rolle die Sozialisationserfahrungen der Schüler[265] spielen und welcher Bedingungen es bedarf, um sie durch GfK nachhaltig zu beeinflussen. Dies wirft für mich die zentrale Frage auf, ob es möglich ist, eine Aussage darüber zu treffen, wie lange und wie intensiv die GfK Arbeit Schüler begleiten muss, um nachhaltige Erfolge zu erzielen. Welche Rolle spielt Netzwerkarbeit und inwieweit ist GfK an Schulen tatsächlich auf den Unterricht begrenzt oder in Anbetracht der wachsenden Anzahl an Ganztagsschulen nicht vielmehr auch in den nachmittäglichen Beschäftigungsbereich zu integrieren? Mir scheint dieser Bereich besonders dahingehend interessant, Möglichkeiten zu untersuchen, inwieweit die Implementierung von GfK durch Schulsozialarbeit Unterstützung erfahren und umfassender gestaltet werden könnte.

Eine ganz konkrete Frage zu den Begrenzungen der Regelschulen mit Blick auf das GfK Konzept kreist beispielsweise um die Thematik festgelegter, hierarchischer Strukturen, die sich beispielsweise in Form von indiskutablen Regeln und Vorgaben zeigt. Wie steht es dahingehend etwa um das Anliegen der gleichberechtigten Bedürfnisbefriedigung oder den ‚aufrichtigen' Einsatz von Bitten statt Forderungen, für den die GfK so engagiert wirbt?

Die Annahme der GfK, Menschen fokussierten sich immer nur solange auf die eigene Bedürfnisbefriedigung bis eine Balance hergestellt sei, die es ihnen erlaube zur Erfüllung der Bedürfnisse anderer beizutragen, setzt ein Menschenbild voraus, dass beizubehalten im (Schul-)Alltag eine enorme Herausforderung darstellten kann. Das Vertrauen in das grundlegend Gute im Gegenüber, die Fähigkeit, dem Akteur des unerwünschten Verhaltens empathisch zu begegnen, oder auch die Gelassenheit, „störendes" Verhalten in größeren Zusammenhängen zu sehen und es als (tragischen) Ausdruck eines unerfüllten Bedürfnisses zu begreifen, das alles scheint im schulischen „Alltagsgeschäft" (auf den ersten Blick?) oft unrealistisch. Solch unerwünschtes Verhalten ist besonders dann schwer zu (er)tragen, wenn entweder die eigenen Bedürfnisse dadurch langfristig in ihrer Erfüllung gefährdet sind und keine alternative Strategie in Aussicht steht, als auch im Falle der Verantwortlichkeit seitens einer Person gegenüber einem weiteren Personenkreis. Letzteres betrifft den Schulalltag insofern direkt, als die Lehrkraft allen Schülern gegenüber einen

[265] Insbesondere hinsichtlich ihres Sozialverhaltens aber auch mi t Blick auf sprachlicher Fähigkeiten, wobei hier auch von Interesse sein könnte, GfK i n Zusammenhang mit der Thematik migrationsbedingter Sprachbarrieren zu untersuchen.

gleichberechtigten Auftrag hat. Wie aus Sicht der GfK im Sinne der Bedürfnisbefriedigung aller verfahren werden müsste, ist mir bislang nicht eindeutig ersichtlich. Dass das Modell an Grenzen stößt und eine Vielfalt von Kompetenzen auf Seiten des „Praktizierenden" - z.B. des Lehrers - erfordert, setzt jedoch nicht außer Kraft, welche Wirkung es grundsätzlich zu erzielen vermag. Ich verstehe das Anliegen der GfK so, dass die Aufmerksamkeit sich auf das richten soll, was an lebensbereichernden Effekten erzielt werden kann, statt zu versuchen zu beweisen, dass das Menschenbild und bestimmte Grundannahmen nicht mit der Realität vereinbar sind und man letztendlich „doch nix ändern kann" (Zitat Großvater).

Dass die Umsetzung scheinbar nicht nur Freude bereitet, sondern auch viel Ausdauer und Kraft verlangt, regt mich dazu an, darüber nachzudenken, wie es Lehrern gelingen kann, das Konzept leidenschaftlich umzusetzen, und sich gleichzeitig gegen Widrigkeiten zu wappnen, um nicht nach kurzer Zeit völlig erschöpft und frustriert zu sein. Welche Potenziale zum Schutz der Lehrer bietet GfK selbst, und welcher „externen" Bedingungen bedarf es darüber hinaus? Die GfK hat nachweislich Einfluss auf die Erweiterung der Emotionalen Kompetenz von Menschen. In welchem Zusammenhang emotionale Kompetenz und Burn-Out-Syndrom stehen und ob die GfK einen Nutzen hinsichtlich der Prävention für Lehrer leisten könnte, ist meines Erachtens ein weiterer Aspekt, der die Erforschung lohnen würde. Andererseits scheint es mir notwendig, die Risiken zu beleuchten, die sich für Lehrer ergeben können, die das Konzept aktiv in ihrem Unterricht nutzen wollen, jedoch nicht ausreichend Unterstützung erfahren, zum Beispiel wenn Lehrerkollegen das Vorhaben missbilligen und z.B. gegenüber den Schülern abwertend kommentieren, aber auch, wenn nicht genügend Angebote zur kollegialen Beratung, zur Reflexion und Erweiterung der GfK-Fertigkeiten und zum „Auftanken" des eigenen Empathiehaushaltes bestehen.[266]

Unklar ist für mich geblieben, wie Lehrer sich aus Sicht der GfK konkret verhalten können, wenn Schüler sich dauerhaft nicht auf die GfK einlassen, sie aktiv boykottieren, Regeln brechen und (weiter) gewalttätig gegen andere vorgehen. „Reicht" GfK als wirksames Mittel zur Deeskalation und genügt die Haltung, um Lehrern ihre klare Selbstvertretung zu sichern? Was tun, wenn Sanktionen kein „legitimes" Mittel mehr darstellen?

Ich denke, die Ausführungen verdeutlichen, welch großen Forschungsbedarf es auf diesem Feld noch gibt; Forschungsbedarf, der sich aus meiner Perspektive unbedingt lohnt. Denn Kinder und Jugendliche auf eine Weise zu begleiten, die ihnen signalisiert, dass es das Wichtigste ist, ihren Gefühlen Aufmerksamkeit zu schenken, ihre Gefühle ernst zu nehmen und lieb zu gewinnen und aus ihrem situativen Erleben Orientierung darüber zu erlangen, was sie brauchen und sich wünschen, sowie Kraft und vor allem Lebensfreude zu schöpfen, dass scheint mir das zentralste, was man Menschen vermitteln kann, um dazu beizutragen, dass sie gut vorbereitet sind sich auch in

[266] Die GfK schlägt vor, Unterstützergruppen zu bilden, sodass sich Lehrer über die Ideen und Wünsche, die aus den GFK-Prinzipien erwachsen austauschen und gemeinsam nach Möglichkeiten der individuellen, kreativen Umsetzung in ihren ganz speziellen Arbeitsbereichen suchen. Solche Unterstützergruppen können sich jedoch nicht nur gegenseitig fachlich beraten, sondern auch die Gewaltfreie Kommunikation untereinander praktizieren um somit in Belastungssituationen empathisch zur (Selbst-)Klärung der Kollegen beizutragen, auch um Souveränität und dadurch auch Authentizität auszuweiten, was sich wiederum förderlich auf das überzeugende Auftreten im Klassenzimmer auswirken dürfte.

Zukunft mit ihren Stärken für die eigenen Interessen und das Wohlergehen anderer zu engagieren.

Literaturverzeichnis

ARNOLD, Martin; ENGEL-VÖLP, Reinhard (2011): Gandhi neu entdecken. Von der Norm zur Kraft. „Gewaltfreiheit" – nur etwas für "Kleinmütige, Schwächlinge und utopische Pazifisten"? [Format: PDF, Zeit: 30.05.2012, Adresse: http://www.guetekraft.net/ffone/ffLibrary/downloads/dlfiles/ar2011-0527vrev_gandhi % 20neu%20entdecken.pdf].

BALNIS, Peter; GEW (Gesellschaft Erziehung und Wissenschaft) (2012): Bedürfnisse von Jugendlichen. http://abc-der-ganztagsschule.de/Beduerfnisse_von_Jugendlichen.html. Aktualisierungsdatum: 2012.

BENGEL, Jürgen; STRITTMATTER, Regine.; WILLMANN, Hildegard (2002): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Band 6., Erweiterte Neuaufl. [Format: PDF, Zeit: 23.06.2012, Adresse: http://www.schulsport- nrw.de/info/01_schulsportentwicklung /4abitur/pdf/salutogenese_ganz.pdf].

BENGEL, Jürgen; MEINDERS-LÜCKING Frauke; ROTTMANN, Nina (2009): Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen. Band 35. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. [Format: PDF, Zeit: 26.06.2012, Adresse: http://www.bzga.de/infomaterialien/forschung-und- praxis-der-gesundheitsfoerderung /band-35-schutzfaktoren-bei-kindern-und- jugendlichen/].

BEN-SHAHAR, Tal (2006): Positive Psychologie. 15.04. Unveröff. Vorlesungsaufzeichnung. Cambridge (Massachusetts): Harvard University.

BEUTEL, Helmuth (2005): Statt eines Vorwortes zur Neuauflage: Vorgespräche. In: ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. (Hrsg.): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. I-VII.

BISCHOF-KÖHLER, Doris (2011) : Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bildung, Empathie Theorie of Mind. Stuttgart: W. Kohlhammer.

BITSCHNAU, Karoline Ida (2008): Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Paderborn: Junfermann Verlag.

BMG (Bundesministerium für Gesundheit) (2010): Nationales Gesundheitsziel. Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. [Format: PDF, Zeit: 23.06.2012, Adresse: http://www.bmg. bund.de/fileadmin/redaktion/pdf_publikationen/BMG-G-07014- NationalesGesundheitsziel_Internet.pdf].

BÖHNISCH, Lothar (1993): Schule als anomische Struktur. In: SCHUBARTH, Wilfried; MELZER, Wolfgang (Hrsg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Analyse und Prävention. Opladen: Leske und Budrich, S. 147-158.

BÜNTE-LUDWIG, Christiane (1984): Gestalttherapie – Integrative Therapie. Leben heißt wachsen. In: PETZOLD, Hilarion (Hrsg.): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch. Band I. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 217-307.

CNVC (2010): About. Founder. http://www.cnvc.org/about/marshall- rosenberg.html. Aktualisierungsdatum: 27.05.2012.

COLLMANN, Birgit (1995): Familie: Gewalttätiges Verhalten Jugendlicher – eine klare Reaktion auf unklare Erziehung? In: HEITMEYER, Wilhelm: Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim [u.a.]: Juventa Verlag, S. 315-332.

DRILLING, Matthias (2002): Modelle für das Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. In: DRILLING, Matthias; STEINER, Olivier; DAVOLIO, Miryam Eser (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. 2. Aufl. Zürich: Pestalozzianum Verlag, S. 38-49.

ECKEY, Babara; HAID-LOH, Achim; JACOB, Karin (2008): Jugend bewegt Beratung: Adoleszenz als Herausforderung und Chance für die Erziehungsberatung. Weinheim: Juventa Verlag.

FEND, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske und Budrich.

FEND, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.

FLAMMER, August; NAKAMURA, Yuka (2002): An den Grenzen der Kontrolle. In: Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 44, Jg. 2002, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 83-113.

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; RÖNNAU, Maike; DÖRNER, Tina; KRAUS-GRUNER, Gabriele und ENGEL, Eva-Maria (2008): Kinder Stärken! Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung. [Format: PDF, Zeit: 26.06.2012, Adresse: http://s240616952.online.de/nve/pdf/Activ_Dissemination_Resilienz.pdf].

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; RÖNNAU-BÖSE, Maike (2009): Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag.

GALTUNG, Johan (1975): Strukturelle Gewalt. Reinbek: Rowohlt. GANDHI, Mahatma; KUMARAPPA, Bharatan (Hrsg.) (1996): Für Pazifisten. Münster: Lit Verlag.

GASCHLER, FRANK; GASCHLER, Gundi (2011): Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum. 5. Aufl. München: Kösel-Verlag.

GENS, Klaus-Dieter (2009): Mit dem Herzen hört man besser. Einladung zur Gewaltfreien Kommunikation. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.

GENS, Klaus-Dieter; PÀSZTOR, Susann (2010): Mach doch, was du willst! Gewaltfreie Kommunikation am Arbeitsplatz. Paderborn: Junfermann Verlag.

GENS, Klaus-Dieter (2011): Gewaltfreie Kommunikation nach Dr. Marshall Rosenberg. 12. Aufl. [Format: PDF, Zeit: 23.06.2012, Adresse: http://www.gewaltfreiforum.de/artikel/einf.pdf].

GROTBERG, Edith H. (1997): The International Resilience Project: Research, Application, and Policy. http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb95a.html. Aktualisierungsdatum: 20.10.2010.

GwG (Gesellschaft für wissenschaftliche Psychotherapie e.V.) (2010): Der Personenzentrierte Ansatz. Geschichte – Theorie - Praxis. http://www.gwg-ev.org/cms/cms.php?fileid=28. - Aktualisierungsdatum: 2012.

GzSdW (Gesellschaft zum Schutz der Wölfe e.V.) (2012): Über uns. http://www.gzsdw.de/ueber_uns-p-5.php. - Aktualisierungsdatum: 23.06.2012.

HAGEHÜLSMANN, Heinrich (1984): Begriff und Funktion von Menschenbildern in Psychologie und Psychotherapie: Wissenschaftstheoretische Überlegungen am Bespiel der Humanistischen Psychologie. In: PETZOLD, Hilarion (Hrsg.): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch. Band I. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 9-44.

HART, Sura; KINDLE HUDSON, Victoria (2006): Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehren und Lernen, dass zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.

HART, Sura; KINDLE HUDSON, Victoria (2010): Das respektvolle Klassenzimmer. Werkzeuge zur Konfliktlösung und Förderung der Beziehungskompetenz. Paderborn: Junfermann Verlag.

HECKER, Wendy (2009): Einflüsse der Humanistischen Psychologie. In: SCHNEIDER-LANDOLF, Mina; SPIELMANN, Jochen; ZITTERBARTH, Walter (Hrsg.): Handbuch. Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. S. 38-47.

HENTIG, Hartmut v. (1993): Die Schule neu denken. München: Carl- Hanser Verlag.

HOFMANN, Hubert; SIEBERTZ-RECKZEH, Karin (2008): Sozialisationsinstanz Schule: Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In: SCHWEER, Martin K.W. (Hrsg.): Lehrer- Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

HÖFER, Renate 2000: Jugend, Gesundheit und Identität. Opladen: Leske und Budrich.

HOLLER, Ingrid (2010): Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation. 5. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.

HOLTAPPELS, Heinz Günter (2009): Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In: HOLTAPPELS, Heinz Günter u.a. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. 5. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.

HOWE, Jürgen; MINSEL, Wolf-Rüdiger (1984): Gesprächspsychotherapie. Die Kraft des Guten. In: PETZOLD, Hilarion (Hrsg.): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch. Band I. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 309-385.

HURRELMANN, Klaus; RIXIUS, Norbert; SCHIRP, Heinz (2000): Gewalt in der Schule. Ursachen. Vorbeugung. Intervention. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

HURRELMANN, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

HURRELMANN, Klaus; BRÜNDEL, Heidrun (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine Krise. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

JERUSALEM, Matthias (1990): Persönliche Ressourcen. Vulnerabilität und Stress erleben. Göttingen: Hogrefe-Verlag Co. KG.

KEIL, Wolfgang W. (2002): Therapietheorie der Klientenzentrierten Psychotherapie. [Format: PDF, Zeit: , Adresse: http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/studium/umwelt_medizin/psymed/artikel/a4oegwg .pdf]

KOPP, Gunther (2006): Zum Thema: Wölfe. 2. Aufl. [Format: PDF, Zeit: 25.06.2012, Adresse: http://www.gzsdw.de/files/Wolfsbrosch%FCre_06_2006_Stand_28%5B1%5D.6.pdf].

KORMANN, Georg (2007). Resilienz – Was Kinder stärkt und in ihrer Entwicklung unterstützt. In: PLIENINGER, Martin; SCHUMACHER, Eva (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an – Bildung und Erziehung im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule. Gmünder Hochschulreihe, Nr. 27, [Format: PDF, Zeit: 2007, Adresse: http://www.kormann.de/downloads/resilienz.pdf].

KULTUSMINISTERIUM (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München; Neuwied: Wolters Kluwer Deutschland GmbH, [Format: PDF, Zeit: 16.12.2004, Adresse: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption- Entwicklung.pdf].

MEDIATIME (2012): Tierporträt. Giraffe. http://www.tierportraet.ch/htm/giraffe.php. - Aktualisierungsdatum: 25.06.212.

MONTADA, Leo; KALS, Elisabeth (2001): Mediation. Ein Lehrbuch auf psychologischer Grundlage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz.

OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie 5. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz.

OEW (Organisation für Eine solidarische Welt) (2012): http://www.oew.org/de/archiv_news.php?id=346 &arch_id=1&annorum=2005. -Aktualisierungsdatum: Juni 2009.

OMER, Haim; ALON, Nahi; SCHLIPPE, Arist von (2010): Feinbilder – Psychologie der Dämonisierung. 2. Aufl. Göttingen[u.a.]: Vandenhoeck & Ruprecht.

PETZOLD, Hilarion (1984): Die ganze Welt ist eine Bühne. Das Psychodrama als Methode der Klinischen Psychotherapie. In: PETZOLD, Hilarion (Hrsg.): Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie. Ein Handbuch. Band I. Paderborn: Jungermann-Verlag, S. 111-216.

PETERMANN, Franz, PETERMANN, Ulrike (2000): Training mit Jugendlichen. 6. Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag Co. KG.

PDP (PuddleDancer Press) (2009): Key Facts About Nonviolent Communication (NVC). Encinitas, CA, USA: Puddle Dancer Press, [Format: PDF, Zeit: 03.2009, Adresse: http://www.nonviolentcommunication.com/ pdf_files/key_facts_ nvc.pdf].

PINK, Ruth (2009): Konflikttheorien als Lösungsmodelle für die Praxis. Aus: Kompetenz im Konflikt. In: SACHSENMEIER, Ingeborg (Hrsg.); MAHLMANN, Regina; DULABAUM, Nina L.; PINK, Ruth (u.a.): Konfliktmanagement und Mediation. Schwierige Situation souverän meistern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 183-218.

ROGERS, Carl R. (1991): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Orig. 1959, dt. Köln: GwG.

ROGERS, Carl R. (1991a): Ein klientenzentrierter bzw. personenzentrierter Ansatz in der Psychotherapie. In: ROGERS, Carl R.; SCHMID, Peter F.: Personenzentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mainz: Grünewald, S. 238-256.

ROGERS, Carl R. (2005): Meine Philosophie der interpersonalen Beziehungen und ihre Entstehung. In: ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. (2005): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 185-198.

ROSENBERG, Marshall B. (1983): Ein Modell für Gewaltfreie Kommunikation. [Format: PDF, Zeit: 28.06.2012, Adresse: http://www.gfk- koblenz.de/mat/rosenberg.pdf].

ROSENBERG, Marshall B. (2000): Touch the Future. Marshall B. Rosenberg. Nonviolent Communication. Michael Mendizza. [Format: PDF, Zeit: 26.06.2012, Adresse: http://ttfuture.org/files/2/members/int_ rosenberg.pdf].

ROSENBERG, Marshall B. (2004): Eine Sprache des Mitgefühls. Ein Interview durchgeführt von Michael Mendizza. [Format: PDF, Zeit: April 2004, Adresse: http://www.arbor-verlag.de/files/Leseprobe%20des%20 Artikels %20von%20Marshall%20B.%20Rosenberg.pdf].

ROSENBERG, Marshall B. (2005): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 6. Aufl. Paderborn: Junferman Verlag.

ROSENBERG, Marshall, B. (2005a): Kinder einfühlend unterrichten. Wie SchülerInnen und LehrerInnen durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Paderborn: Junferman Verlag.

ROSENBERG, Marshall B. (2011): Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag. 4. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.

ROSENBERG, Marshall B. (2012): Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation – Im Gespräch mit Gabriele Seils. Freiburg: Herder Verlag.

ROSENBERG, Marshall B. (2012a): Love is something you do – A word from Marshall. http://www. nonviolentcommunication.com/freeresources/2012-01-enl.htm#feature2. - Aktualisierungsdatum: Januar 2012.

ROSENBERG, Rachel (2005): Einleitung. In: ROGERS, Carl R.; ROSENBERG, Rachel L. (Hrsg.): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. 2. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 7-33.

ROTH, Wolfgang (2006): Humanistische Konzepte der Beratung. In: STEINEBACH, Christoph (Hrsg.): Handbuch. Psychologische Beratung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 195-217.

RÜCKERT, Norbert., ONDRACEK, Petr., ROMANENKOVA, Lyudmyla (2006): Leib und Seele: Salutogenese und Pathogenese. Berlin: Frank und Timme GmbH.

SANDERS, M.; KRAMNICH, S. (2002): Schule als Kontext für aggressives Verhalten. In: CIERPKA, Manfred (Hrsg.): Kinder mit aggressivem Verhalten. 2.Aufl. Göttingen: Hogrefe-Verlag Co. KG, S.62-69.

SCHENK-DANZIGER, Lotte (1981): Entwicklungspsychologie. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

SCHNEIDER, Rolf (2005): 2.3 Klassenklima, Schulklima, Schulkultur – wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. In: REGIERUNGSPRÄSIDIUM Stuttgart: Informationsdienst zur Suchtprävention. Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung und Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung. Eine Handreichung für die Lehrerinnen und Lehrer für Information zur Suchtprävention in Baden-Württemberg. Stuttgart, 18. Ausgabe. [Format: PDF, Zeit: 25.06.2012, Adresse: www.schule- bw.de/lehrkraefte/ beratung/suchtvorbeugung/informationsdienst/info18/I18 Gesamt_E.pdf]

SCHUBARTH, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Stuttgart: W. Kohlhammer.

SCHLIPPE, Arist von (2012): Die Idee des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung! Unveröff. Vortragsskript, Dortmund: Reinoldium.

SCHLIPPE, Arist von (2009): Bewusst mit Risiken umgehen. – Paradoxiemanagement in Familienunternehmen. In: RÜSEN, Tom A.; SCHLIPPE, von Arist; GROTH, Torsten (Hrsg.): Familienunternehmen. Exploration einer Unternehmensform. Lohmar-Köln: Eul-Verlag. S. 47-73.

SCHWARZER, Ralf; JERUSALEM, Matthias (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: JERUSALEM, Matthias; HOPF, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozessein Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik. Nr. 44, Jg. 2002, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.[Format: PDF, Zeit: 28.06.2012, Adrse:http://www.pedocs.de/volltexte/2011/3930/pdf/ZfPaed_44_Beiheft_Schwarzer_Jerusalem_Konzept_der_Selbstwirksamkeit_D_A.pdf].

SEELMANN-EGGEBERT, Brigitte (2007): Klientenzentrierte Gesprächstherapie. http://www.psychotherapie-regensburg.de/gt. htm#akzeptanz. - Aktualisierungsdatum: 18.06.2007.

SKLADNY, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunstbewegung. München: kopaed.

SOSIC-VASIC, Zrinka (2012): Was Kinder stärkt. Resilienz und Salutogenese. [Format: PDF, Zeit: 26.06.2012, Adresse: http://updatenet.net/images/7/7a/Resilienz -und-Salutogenese.pdf].

THIMM, Karlheinz (2000): Schulverweigerung. Zur Begründung eines neuen Verhältnisses von Sozialpädagogik und Schule. Münster: Votum- Verlag.

TILLMANN, Klaus-Jürgen; HOLLER-NOWITZKI, Birgit; HOLTAP- PELS, Heinz Günter; MEIER, Ulrich; POPP, Ulrike (2000): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.

VRP (Vereinigung Rogerianische Psychotherapie) (2009): Personenzentrierte Psychotherapie. Anwendungen. http://www.vrp.at/personenzentrierte- psychotherapie/anwendungen. Aktualisierungsdatum: 2009.

WALKER, Jamie (2005); Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt am Main : Cornelsen Scriptor.

WECKERT, Al (2011): Gefühlsbegriffe, die weiterhelfen! Was die Unterscheidung von Primär-, Sekundär- und Pseudogefühlen im Konflikt bewirkt. [Format: PDF, Zeit: 26.06.2012, Adresse: http://www.empathie.com /downloads/weckert_spektrum_mediation_gefueh le.pdf].

WEINBERGER, Sabine (2001): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für Personen in psychosozialen Berufen. 13. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.

WEINBERGER, Sabine (2004): Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für Personen in psychosozialen Berufen. 9. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.

WEINBERGER, Sabine (2007): Kindern spielend helfen. Eine personzentrierte Lern- und Praxisanleitung. 3. Aufl. Weinheim und München: Juventa Verlag.

WEINBERGER, Sabine; LINDNER, Helga (2011): Personenzentrierte Beratung. Der Personenzentrierte Ansatz in der Schule. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

WORLD-OF-ANIMALS (2012): Schakale. http://www.world-of- animals.de/tierlexikon/tierart_Schakale.html. - Aktualisierungsdatum: 25.06.2012.

WUSTMANN, Cornelia (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Mannheim: Cornelsen Verlag.

ZIMMERMANN, Peter (2006): Grundwissen Sozialisation: Einführung der Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 3. Aufl. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.

Anhang

1. Schematische Darstellung der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst
2. Darstellung der Lerntheoretischen Begründungsansätze
3. Nicht-empathisches Reaktionsformen
4. Der Prozess in der Gewaltfreien Kommunikation
5. Wolfs- und Giraffenohren – Möglichkeiten zu hören
6. Beispiele zur Übersetzung der Wolfssprache in die Giraffensprache
7. Auflistung von Gefühlen bei Erfüllung bzw. Nichterfüllung der Bedürfnisse nach Gaschler und Gaschler
8. „Kindgerechte Übersetzung“ einiger Bedürfnisse für Alltagssituationen
9. Liste der Bedürfnisse nach Hart und Kindle Hudson
10. Bedürfnispyramide nach Maslow
11. Bedürfnishierarchie nach Gens
12. Übersicht über die Resilienzfaktoren

1. Schematische Darstellung der Entwicklungsaufgaben nachHavighurst

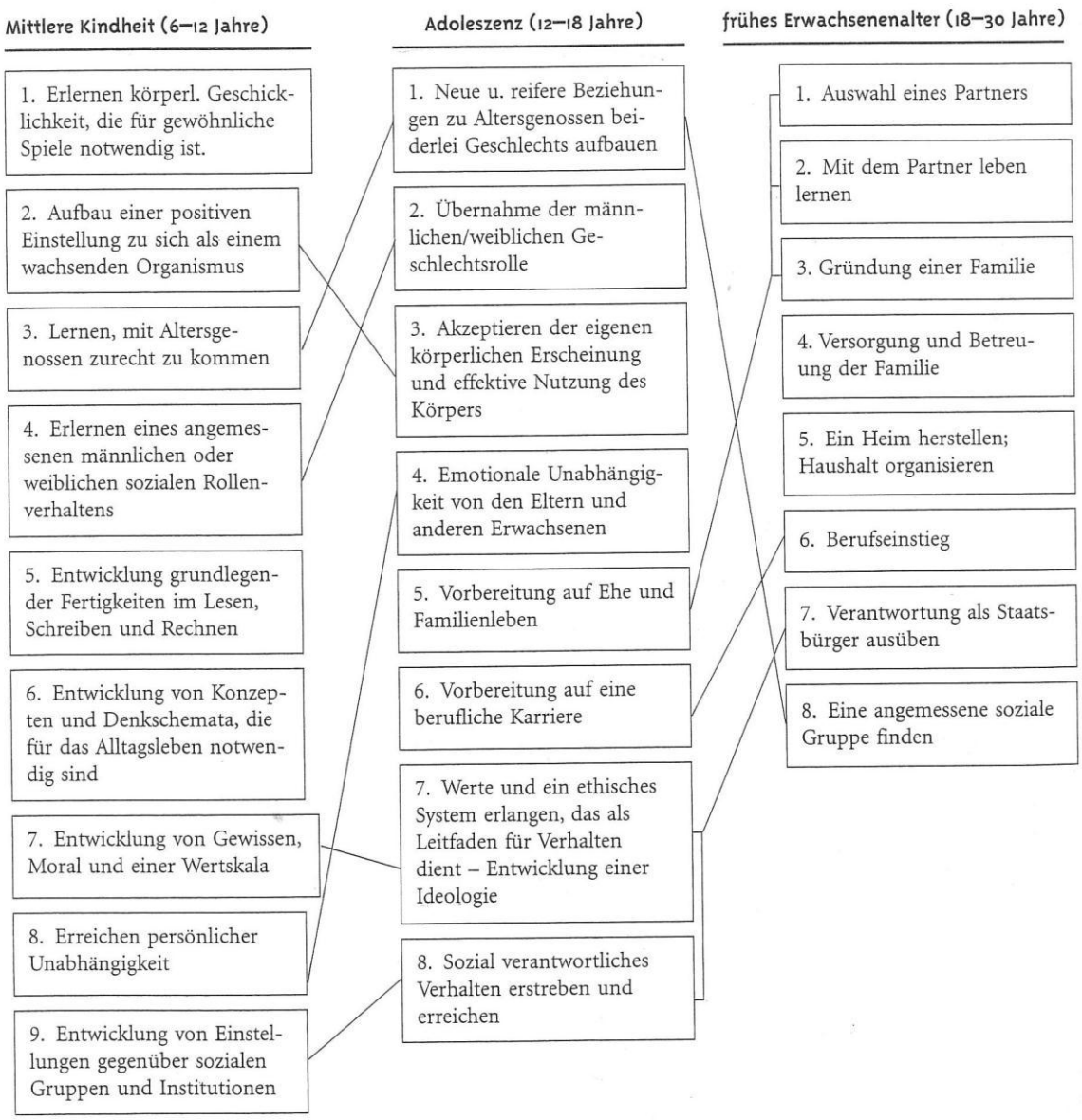


Abbildung 7.1. Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz nach Havighurst – dargestellt unter der Perspektive des Übergangs zwischen Kindheit und frühem Erwachsenenalter (nach Dreher & Dreher, 1985b, S. 59)

OERTER, Rolf; MONTADA, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. 5. Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz, S. 270.

2. Darstellung der Lerntheoretischen Begründungsansätze

Lerntheorien

Als zweiter Erklärungsansatz für Gewaltentstehung aus psychologischer Sicht sollen lerntheoretische Begründungen dienen. „Die Lerntheorien gehen davon aus, dass es zur Erklärung aggressiven Verhaltens nicht [...] eines spezifischen Faktors bedarf, sondern Aggressionen, wie andere soziale Verhaltensweisen, auf Lernvorgängen beruhen“ (Schubarth 2010, 24). Im Rahmen dieser Arbeit erscheinen mir insbesondere folgende Lernformen von Bedeutung: Lernen am Modell, Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg, sowie Kognitives Lernen.

Lernen am Modell besagt, dass Verhalten durch Beobachtung und Nachahmung erlernt wird. Die Nachahmung hängt vom Modell, vom Beobachter, von deren Beziehung, sowie von der Situation ab (vgl. Godjons 2008, 216). Es wird davon ausgegangen, dass ein Verhalten dann mit großer Wahrscheinlichkeit nachgeahmt wird, „wenn das Modell erfolgreich ist, wenn es Macht ausstrahlt, wenn die Handlung als moralisch gerechtfertigt dargestellt wird, wenn die Beziehung zwischen Beobachter und Modell positiv ist“ (Schubarth 2010, 25).

Die Theorie lenkt den Blick auf die Bedeutsamkeit der Vorbildfunktion, und kann im Kontext Schule insbesondere auf das Schüler-Schüler-, bzw. Lehrer-Schüler-Verhältnis angewandt werden. Darüber hinaus stellen andere wichtige Bezugspersonen, z.B. aus dem Familienkreis oder der Gleichaltrigengruppe, wichtige Modellbeziehungen dar, aus denen sich entsprechend Erklärungen zur lernbasierten Entstehung und Verhärtung von Gewalt ableiten lassen.1 So konnten sowohl Olweus, als auch Ratzke / Cierpka, ebenso wie Collmann (z.B. Collmann 1995, 331) in Studien belegen, dass es Zusammenhänge zwischen elterlichem Erziehungsverhalten und gewaltaffinen Einstellungen beziehungsweise Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen gibt. Daraus kann gefolgert werden, dass auch das schulische Erziehungsverhalten auf das Gewaltverhalten von Schülern erheblichen Einfluss nehmen kann. Weiterhin gelten Umfang und Inhalte von Medienkonsum als bedeutsame Einflussfaktoren (vgl. Hurrelmann; Bründel 2007, 60; Hurrelmann, Rixius et al. 2000, 32f). Auf Letztgenanntes soll im Anschluss an die Darstellung des Kognitiven Lernens (s.u.) näher eingegangen werden.

Während es beim Lernen am Modell primär um das Erlernen neuartiger Verhaltensweisen geht, richtet sich der Fokus beim Lernen am Erfolg bzw. Misserfolg auf das Lernen aus den Konsequenzen des eigenen Tuns. Dieser Annahme zufolge erklärt sich das Erlernen aggressiven Verhaltens durch die positiven Folgen für den Aggressor. Dabei sind Beachtung und Anerkennung, Durchsetzung und Gewinn, Spannungsreduktion, sowie Abwehr und Selbstschutz wichtige Aggressionserfolge, welche ein Wiederholen aggressiven Verhaltens wahrscheinlich machen (vgl. Schubarth 2010, 25). Bleibt aggressives Verhaltensweisen erfolglos, ist eine Wiederholung unwahrscheinlich.

Ein Lernen im Sinne von Wissensbildung wird als Kognitives Lernen verstanden. Bezüglich der Erklärung von Aggression und Gewalt können hier das Erlernen von Handlungs-

mustern und Methoden (z.B. Kenntnisse über Waffengebrauch), oder bestimmter aggressiver Begrifflichkeiten (wie „Feind", „Ehre", „Rache"), sowie das Verinnerlichen gewisser Denkmuster (wie „Strafe muss sein", „Wer nicht hören will muss fühlen") aufgeführt werden. Sowohl die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen, als auch das Verhalten wird laut dieser Theorie durch oben Genanntes determiniert. Laut dieser Theorie „beeinflussen Unterstellungen bzw. Zuschreibungsprozesse die Entstehung von Ärger und Aggression entscheidend. […] Zur Selbstrechtfertigung wenden Täter Rationalisierung an" (Schubarth 2010, 25).

Die im Abschnitt über das Lernen am Modell bereits angedeutete Relevanz medialer Einflüsse auf das Lernverhalten von Kindern und Jugendlichen soll an dieser Stelle nochmals aufgegriffen werden, da es sich nicht bloß um das Nachahmen, sondern auch um die kognitive Verinnerlichung aggressiver Denkmuster handelt. Die These, Gewalt in den Medien habe eine psychisch entlastende Wirkung, weil sie Phantasien über aggressives Verhalten medial aufarbeite, wird aus der lerntheoretischen Perspektive deutlich angefochten. Laut Hurrelmann kann sich mittlerweile auf Forschungsergebnisse berufen werden, die die o.g. Behauptung nicht nur nicht stützen, sondern sogar widerlegen (vgl. Hurrelmann, Rixius u.a. 2000, 32). Vielmehr wird also davon ausgegangen, dass durch Konsum gewaltaffiner Medien „Modelle von Konfliktlösungen erzeugt werden, die durch A- und Irrationalität, von Gewaltdominanz und vom Triumph krimineller Energien geprägt sind." (Hurrelmann, Rixius u.a. 2000, 32). Es wird auf die Gefahr verwiesen, dass allein schon die Menge medial gewalttätiger Szenen mit denen Kinder und Jugendliche via TV, Internet oder Konsolenspielen konfrontiert seien, bei ihnen den Anschein erwecken könne, Gewalt sei alltäglich und normal, auch dann, wenn die eigene soziale Wirklichkeit tatsächlich wesentlich weniger von Gewalt geprägt ist (vgl. Hurrelmann, Rixius u.a. 2000, 32f). Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass „in Zusammenhang mit bestimmten sozialen Situationen durch Mediengewalt […] Aggressionszustände verstärkt und zu einem durchgängigen Wahrnehmungsmuster aufgebaut werden" können (Hurrelmann, Rixius u.a. 2000, 33). Dies bezieht sich insbesondere auf die Bereiche, „in denen es weitgehend an alternativen Erfahrungsmöglichkeiten fehlt" (Hurrelmann, Rixius u.a. 2000, 33).

Der mediale Aspekt der Lerntheorie findet in der hiesigen Darstellung der Erklärungsansätze deshalb Berücksichtigung, weil er die Dringlichkeit des Bedarfes nach eben solchen „alternativen Erfahrungsmöglichkeiten" deutlich werden lässt und den Schluss nahe legt, Schule als einflussreichste Sekundärsozialisationsinstanz dahingehend zu nutzen, sich dieses Defizits anzunehmen. Schule könnte Heranwachsenden in Lehre sowie durch aktive Erprobungsgelegenheiten gezielt Raum bieten, konstruktiven Umgang mit Konflikten zu erlernen, zu erleben und zu verinnerlichen.

3. Nicht-empathisches Reaktionsformen

Beispiele für Nicht-empathische Reaktionsformen

1. Eine andere Meinung vertreten:

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anderes tun“

(Rosenberg 2011, 75).

Lehrer: „Da bin ich nicht deiner Meinung; Huckleberry Finn ist mein Lieblingsbuch“ (ebd., 76).

2. Einen Rat geben:

Elternteil: „Meine Tochter spricht mit mir über nichts mehr“ (ebd.,82).

Lehrer: „Haben Sie schon einmal versucht, ihr mehr zuzuhören“(ebd., 82)?

3. Behaupten, man würde verstehen, ohne zu überprüfen, ob man wirklich richtig verstanden hat:

Schüler: „Ich hasse die Schule“ (ebd., 82).

Lehrer: „Ich weiß, wie du dich fühlst. Als ich in deinem Alter war, habe ich die Schule auch nicht gemocht“ (ebd., 82).

4. . Rechtfertigen oder Erklären:

Schüler: „Ich finde es unfair, daß die andere Klasse eine längere Pause bekommt als wir“ (ebd., 82).

Lehrer: „Das ist so, weil diese Schüler jünger sind“ (ebd., 82).

5. Sich sofort um eine Lösung des Problems bemühen:

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anderes tun“ (ebd., 75).

Lehrer: „Was könnten wir tun, um die Sache interessanter zu machen“ (ebd., 76)?

6. Entschuldigen oder Sympathisieren:

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anders tun“ (ebd., 75).

Lehrer: „Es tut mir leid, daß du dich so fühlst.“ Oder: „Es macht mich traurig, daß du dich so fühlst“ (ebd., 76).

7. Beurteilen:

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anders tun“ (ebd., 75).

Lehrer: „Das ist wirklich dumm von dir. Huckleberry Finn ist ein Klassiker“ (ebd., 76).

8. Zustimmen:

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anders tun“ (ebd., 75).

Lehrer: „Ich bin völlig deiner Meinung. Ich habe dieses Buch auch nie gemocht“ (ebd., 76).

9. Interpretieren:

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anders tun“ (ebd., 75).

Lehrer: „Du versuchst doch nur, dich um die Arbeit zu drücken“ (ebd., 76).

10. Auf sich persönlich beziehen:

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anders tun“ (ebd., 75).

Lehrer: „Ich muß ein schrecklich schlechter Lehrer sein, wenn ich es nicht schaffe, Huckleberry Finn interessant zu machen. “ (ebd., 76)

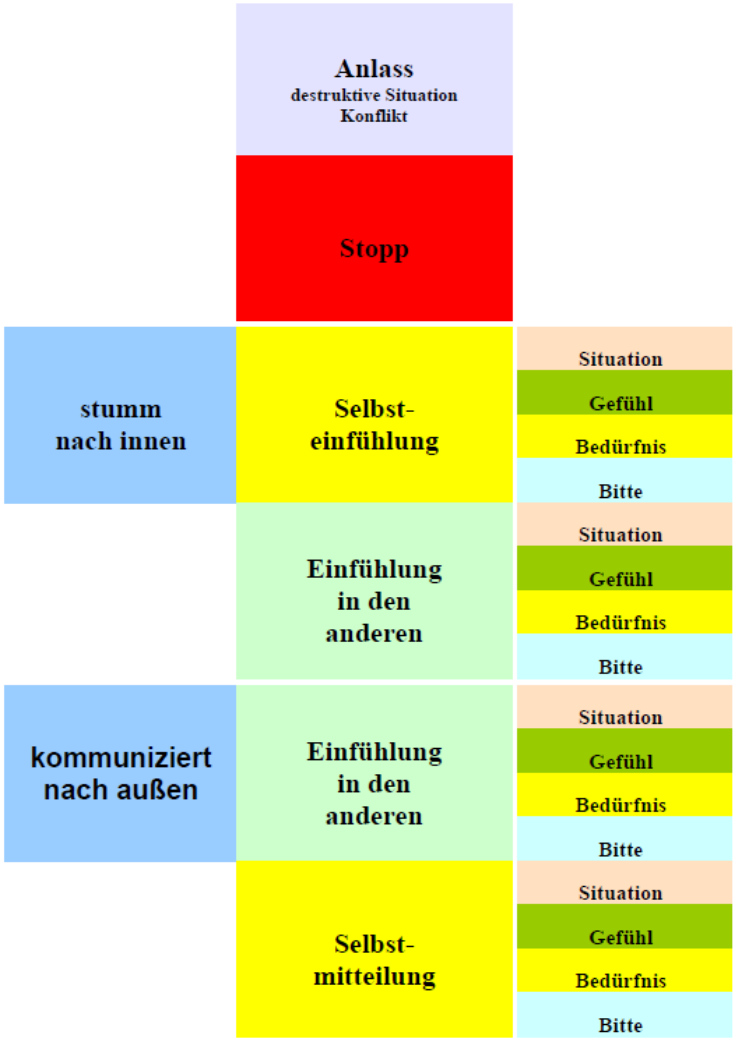
11. Sondieren:

(Fragen, die dazu dienen, andere Informationen als solche über die Gefühle und Bedürfnisse der betreffenden Person zu gewinnen):

Schüler: „Ich hasse diese Arbeit. Sie ist langweilig. Ich möchte etwas anders tun“ (ebd., 75).

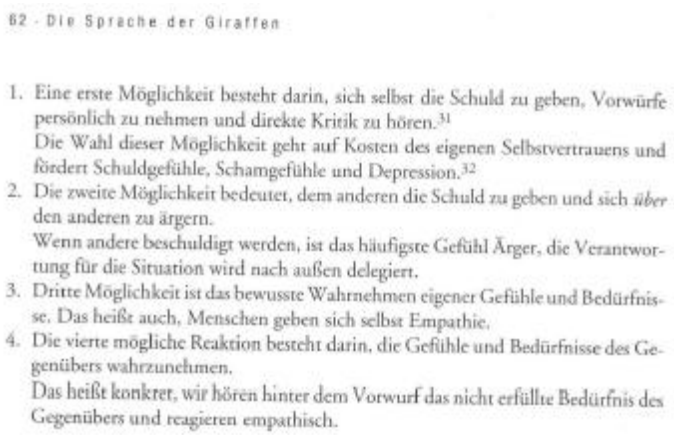
Lehrer: „Was ist daran so langweilig“ (ebd.)?

4. Der Prozess in der Gewaltfreien Kommunikation



GENS, Klaus-Dieter (2011): Gewaltfreie Kommunikation nach Dr. Marshall Rosenberg. 12. Aufl. [Format: PDF, Zeit: 23.06.2012, Adresse: http://www.gewaltfreiforum.de/artikel/einf.pdf], S. 17.

5. Wolfs- und Giraffenohren – Möglichkeiten zu hören



62 - Die Sprache der Giraffen

1. Eine erste Möglichkeit besteht darin, sich selbst die Schuld zu geben, Vorwürfe persönlich zu nehmen und direkte Kritik zu hören.[31]
   Die Wahl dieser Möglichkeit geht auf Kosten des eigenen Selbstvertrauens und fördert Schuldgefühle, Schamgefühle und Depression.[32]
2. Die zweite Möglichkeit bedeutet, dem anderen die Schuld zu geben und sich *über* den anderen zu ärgern.
   Wenn andere beschuldigt werden, ist das häufigste Gefühl Ärger, die Verantwortung für die Situation wird nach außen delegiert.
3. Dritte Möglichkeit ist das bewusste Wahrnehmen eigener Gefühle und Bedürfnisse. Das heißt auch, Menschen geben sich selbst Empathie.
4. Die vierte mögliche Reaktion besteht darin, die Gefühle und Bedürfnisse des Gegenübers wahrzunehmen.
   Das heißt konkret, wir hören hinter dem Vorwurf das nicht erfüllte Bedürfnis des Gegenübers und reagieren empathisch.

BITSCHNAU, Karoline Ida (2008) : Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 62.

6. Beispiele zur Übersetzung der Wolfssprache in die Giraffensprache

Wolfssprache	Giraffensprache	Warum übersetzen?
Ich kann nicht ...	*Ich möchte nicht, ich möchte ...; Ich wähle, nicht zu ...; Ich habe nicht gelernt, zu ...*	Um die Wahl anzuerkennen.
Ich fühle, dass ...	*Ich denke, ich glaube ...; Ich habe eine Meinung; Es scheint mir ...*	Um zwischen Gefühlen und Gedanken zu unterscheiden.
Wieso? Warum? Und andere prüfende Fragen	*Fühlst du dich ...? Wünschst du dir ...? Ich wüsste gerne ...*	Sich damit verbinden, was jetzt gerade lebendig ist.
Das ist richtig, falsch, gut, böse, nett, dumm.	*Ich halte es für ...; Ich glaube, es ist ...*	Um die Subjektivität meiner Wahrnehmung und Beurteilung anzuerkennen.
Es (du, er, sie) macht mich krank. Es macht mich glücklich.	*Ich fühle mich krank. Ich fühle mich glücklich.*	Um die Verantwortung für meine Gefühle zu übernehmen.
Alles, immer, nie	Spezifische Situationen angeben: *Wenn ...*	Um die Begrenztheit meiner Kenntnisse anzuerkennen und zu vermeiden, eine Situation zu kritisieren.

HART, Sura; KINDLE HUDSON, Victoria (2010): Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehren und Lernen, dass zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 96.

7. Auflistung von Gefühlen bei Erfüllung bzw. Nichterfüllung der Bedürfnisse nach Gaschler und Gaschler

GASCHLER, FRANK; GASCHLER, Gundi (2011): Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum. 5. Aufl., München: Kösel-Verlag, S. 57; 59.

8."Kindgerechte Übersetzung" einiger Bedürfnisse für Alltagssituationen

WELCHE WORTE KANN ICH BENUTZEN, DAMIT MEIN KIND MICH BESSER VERSTEHT?

Neben der Kongruenz der Aussage (also der Übereinstimmung von Inhalt und Ausdruck) ist es sicherlich hilfreich, Worte zu benutzen, die das Kind kennt und versteht. Hier sind einige Beispiele für Bedürfnisse in Kindersprache:

Autonomie

Ist dir wichtig, dass ...

... du selbst sagen kannst, was gut für dich ist?
... du selber bestimmst, was du jetzt tun willst?
... die anderen das auch hören?
... du mitreden kannst?
... gesehen wird, dass du groß und stark bist und selber entscheiden kannst?
... und du möchtest gerne gefragt werden?
... und du hättest gerne, dass alle sehen, wie wichtig das gerade für dich ist?
... und du willst sicher sein, dass darauf geachtet wird, was du sagst?
... und du willst sicher sein, dass du zählst?

Verständnis

... und du möchtest, dass verstanden wird, was gerade in dir passiert/was dir gerade wichtig ist?
... und du hättest gerne, dass verstanden/gesehen wird, dass du es gut gemeint hast/dass du helfen wolltest/dass du gerade etwas Wichtiges gemacht hast?
... und da brauchst du jemanden, der dir zuhört?

Sicherheit – Geborgenheit – Vertrauen

... dass du weißt, dass alle es gut mit dir meinen?
... dass du gemocht wirst, auch wenn mal jemand mit dir

schimpft/du mal Quatsch gemacht hast/was gesagt oder getan hast, was für die anderen nicht so toll war?

Zugehörigkeit

... und für dich ist es so wichtig, dazuzugehören/mitzuspielen/dabei zu sein/wichtig zu sein?

Ruhe – Entspannung

... und da brauchst du 'ne Pause, um dich mal so richtig auszuruhen?

... und du willst mal ganz für dich alleine sein/spielen – ohne dass du jemand anderen fragen musst oder darauf achten, was der gerade will?

Hilfe – Unterstützung

... und da brauchst du Hilfe, weil du es gern schaffen möchtest?

... und da wäre es schön, wenn jemand dir zur Hand geht und dich unterstützt?

Trost – Nähe

... und da brauchst du jemand, der dich in den Arm nimmt, der dich festhält und dir zuhört, damit alles wieder gut wird?

Spiel – Spaß – Feiern

... und da würdest du gerne spielen und Spaß haben und fröhlich sein?

Fairness

... und dir ist wichtig, dass alle gleich behandelt werden?

Stark sein

... und es tut so gut, stark zu sein und groß und mutig und zu spüren, dass du ganz wichtig bist und was zu sagen hast und dass deine Stimme zählt?

GASCHLER, FRANK; GASCHLER, Gundi (2011): Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum. 5. Aufl., München: Kösel-Verlag, S. 62f.

9. Liste der Bedürfnisse nach Hart und Kindle Hudson

Liste der Bedürfnisse

Wir alle brauchen:

Freude

Kreativität

Entwicklung

Wahlmöglichkeiten, Entscheidungsfreiheit

Physische Nahrung
Luft, Bewegung, Nahrung, Entspannung, sexueller Ausdruck, Schutz

Beziehung zu uns selbst
Leistung, Wertschätzung, Authentizität, Herausforderungen, Klarheit, Kompetenz, Kreativität, Integrität, die eigenen Geschenke und Talente kennen, Bedeutung, Sinn, Privatsphäre, Entwicklung

Beziehung zu anderen
Wertschätzung, Zugehörigkeit, die Sorgen und Freuden des Lebens teilen, Nähe, Gemeinschaft, Gegenseitigkeit, Sicherheit, Empathie, Ehrlichkeit, aufeinander angewiesen sein, Freundlichkeit, Liebe, Macht mit, Bestärkung, Respekt, Geschenke und Talente teilen, Unterstützung, für andere Menschen bedeutsam sein, Vertrauen, Verstehen, Wärme

Beziehung zur Welt
Schönheit, Kontakt zur Natur, Harmonie, Inspiration, Ordnung, Frieden

Diese Liste der Bedürfnisse ist nicht darauf ausgelegt, vollständig zu sein. Wir ermuntern Sie, sie zu ergänzen und zu verfeinern.

HART, Sura; KINDLE HUDSON, Victoria (2010): Empathie im Klassenzimmer. Ein Lehren und Lernen, dass zwischenmenschliche Beziehungen in den Mittelpunkt stellt. Gewaltfreie Kommunikation im Unterricht. 2. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 88.

10. Bedürfnispyramide nach Maslow

Bedürfnishierarchie nach Abraham Maslow:

Abb. 19: Hierarchie der Bedürfnisse nach Maslow (2002, S. 62-87)

BITSCHNAU, Karoline Ida (2008) : Die Sprache der Giraffen. Zur Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen. Paderborn: Junfermann Verlag, S. 134.

11. Bedürfnishierarchie nach Gens

Bedürfnisse

- Wir haben unsere Bedürfnisse ständig.
- Fast immer haben wir mehrere Bedürfnisse gleichzeitig.
- Bedürfnisse können wir nur für uns persönlich haben.
- Bewusst oder unbewusst haben wir eine eigene Bedürfnishierarchie.
  Das uns dringender erscheinende Bedürfnis wird sich durchsetzen.

	Bedürfnis 1	
	Bedürfnis 2	
	Bedürfnis 3	
	Bedürfnis 4	
	Bedürfnis 5	

Wenn z.B. unser Bedürfnis nach Schutz nicht ausreichend erfüllt ist, werden wir nicht ruhig arbeiten können. Wenn wir starken Hunger haben, ist uns alles andere egal. Nach der Befriedigung des Bedürfnisses macht es einem anderen Bedürfnis Platz.

- Wir unterscheiden **körperliche**, **persönliche** und **soziale** Bedürfnisse.
  Wir Menschen sind in unseren sozialen Bedürfnissen voneinander abhängig.

GENS, Klaus-Dieter (2011): Gewaltfreie Kommunikation nach Dr. Marshall Rosenberg. 12. Aufl. [Format: PDF, Zeit: 23.06.2012, Adresse: http://www.gewaltfreiforum.de/artikel/einf.pdf], S. 14.

12. Übersicht über die Resilienzfaktoren

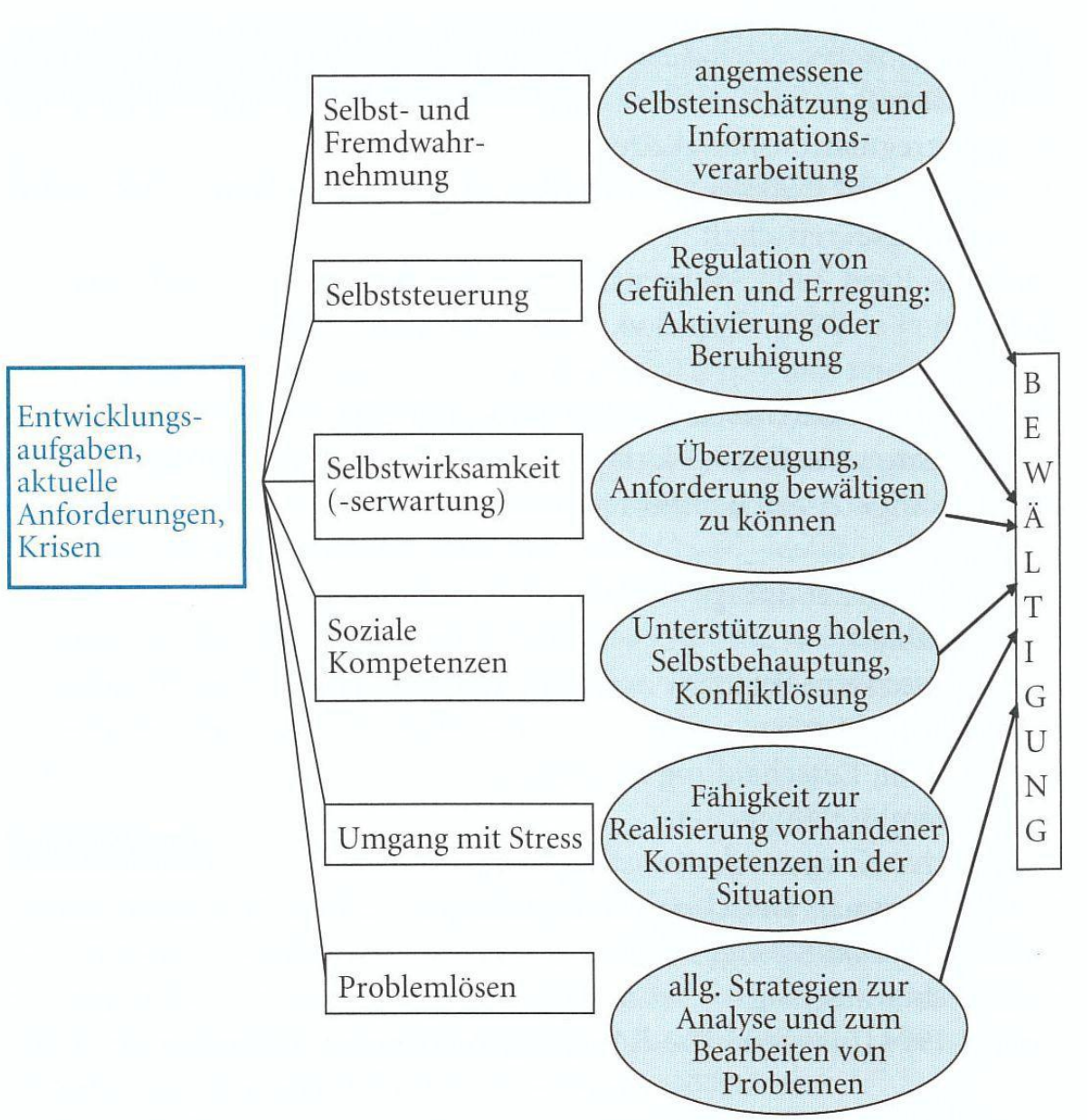


Abb. 4: Resilienzfaktoren

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; RÖNNAU-BÖSE, Maike (2009): Resilienz. München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 42.

KINDERSCHUTZ IM VERGLEICH DEUTSCHLAND - NIEDERLANDE
PHILOSOPHIEN - STRUKTUREN - STRATEGIEN

Birgit Berndt

1. Einleitung

„Hartelijk welkom!" – Das waren die Worte, mit denen wir – Studierende der Evangelischen Fachhochschule Bochum und unsere Dozentin – eine Gruppe niederländischer Masterstudenten von der Hochschule Leiden im März 2011 begrüßten. Gemeinsam einen Blick auf die Strukturen und Strategien des eigenen Kinderschutzsystems wagen, andere Organisationsformen und Methoden kennenlernen und diskutieren – das war die diesem Austausch zugrundeliegende Motivation. Auch wenn aus den Gesprächen hervorging, dass sich der niederländische und deutsche Kinderschutz mit ähnlichen Lebenslagen von Kindern und daraus resultierenden Gefährdungsgrundlagen konfrontiert sieht, zeigten sich auch unterschiedliche Wege auf, mit denen den Risiken des Aufwachsens begegnet wird. Kann davon gesprochen werden, dass die Herangehensweise einem nationseigenem Verständnis erwachsen ist und wenn ja, welche Ideale und Wertigkeiten müssen trotz struktureller Unterschiede als Orientierung unverzichtbar bleiben? Diese und weitere Fragen taten sich im Rahmen des Austauschs auf, wurden beantwortet oder blieben offen und haben mich letztendlich dazu bewegt, ihnen im Rahmen meiner Bachelorarbeit nachzugehen. Mein besonderes Interesse richtet sich darauf, welche Aussagen über die Maßgabe für staatliche Interventionen in die elterliche Erziehungsverantwortung in den beiden Ländern getroffen werden können. Diesen Gedanken aufzugreifen finde ich spannend, weil die niederländische Regierung meinem subjektiven Meinungsbild zufolge eine liberalere Einstellung gegenüber bürgerlicher Selbstverantwortung vertritt, als die Deutsche. Diese Annahme auf ihre Gültigkeit im Bereich des Kinderschutzes hin zu überprüfen hat mich dazu geleitet, folgende zentrale Forschungsfrage zu formulieren:

Welche unterschiedlichen Einstellungen im Hinblick auf die Angemessenheit staatlicher Intervention in die elterliche Erziehungsautonomie sind im Vergleich des niederländischen zum deutschen Kinderschutzsystem festzustellen?

Ich halte diese Frage für relevant, weil sich strukturelle Rahmenbedingungen des Kinderschutzes letztendlich in Form von Interaktionsprozessen in der konkreten Kinderschutzpraxis realisieren. D.h., bei der Bewertung von Lebenslagen spielen auch die dem professionellen Sozialhandeln zugrunde liegenden Einstellungen und Erwartungen eine Rolle. Ziel der Analyse ist es herauszufinden, auf der Basis welcher Wertigkeiten in den beiden Ländern Entscheidungen gestaltet werden und welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede im Vergleich festzustellen sind.

Eine Einführung in die Thematik bietet die Rekonstruktion der Entwicklungen, die zu unserem heutigen Verständnis geführt hat, den Schutz von Kindern als moralische Verpflichtung anzusehen. Im weiteren Verlauf wird anhand theoretischer Grundlagen und der Darlegung der methodischen Vorgehensweise die Rahmung des nachstehenden Vergleichs dargelegt. Dieser bietet

durch eine Systematisierung in Zeitabschnitte die Möglichkeit, die relevanten Ebenen erkenntnisorientiert vergleichen zu können. Im Anschluss werden die erarbeiteten Kernpunkte übersichtlich zusammengetragen und hinsichtlich der zentralen Fragestellung reflektiert. Das abschließende Fazit fasst die gewonnenen Erkenntnisse zusammen und wägt deren Bedeutung für die Soziale Arbeit ab.

2. Ethik, Theorie und Geschichte des Kinderschutzes

2.1 Der moralische Status der Kindheit

Das heutige Verständnis davon, die Sorge um ein Kind als moralische Verpflichtung anzusehen, liegt in einem bestimmten Konzept von Kindheit begründet (vgl. Fegert et al. 2010, 18). Demnach wird der Zeitraum des Aufwachsens als eigenständige Lebensphase anerkannt, welche aufgrund der physiologischen Abhängigkeit und der identitätsbildenden Entwicklungsprozesse einer besondere Schutzbedürftigkeit bedarf (vgl. Dornes 2010, 47). Dornes (ebd.) leitet aus diesen Annahmen eine besondere Bedeutsamkeit von Bezugspersonen und deren Einflussnahme durch Erziehungsprozesse ab. Vor diesem Hintergrund nehmen auch Gestrichs (1999, 1) und Mayalls (2005, 135) These Gestalt an, Kindheit würde sich in Familien und Gesellschaft realisieren. Letztgenannter positioniert sich auf der Grundlage unterschiedlicher soziologischer Perspektiven dahingehend, die Struktur der Gesellschaft als ein System von Beziehungen zwischen sozialen Positionen aufzufassen. Mayall (ebd.) führt aus, dass die Beziehung zwischen dem sozialen Status der Kindheit und dem sozialen Status der Erwachsenheit als Anhaltspunkt dienen kann, um zu erschließen, warum Kindheit auf bestimmte Weise definiert, gelebt und erfahren wird.
Diese Zugangsweise dient als Grundlage, um im Folgenden die Entwicklung nachzuzeichnen, die zu unserem heutigen Verständnis von Kindheit und Kinderschutz geführt haben.

2.2 Die Sozialgeschichte der Kindheit

2.2.1 Die vorindustrielle Kindheit

Bis ins 19. Jahrhundert verstand man unter Familie[1] einen Zusammenschluss von Personen, der sich nicht vorwiegend über ihre leibliche Zugehörigkeit, sondern über ihre ökonomische Beziehung zueinander ableitete und deren Organisation auf die wirtschaftliche Absicherung ausgerichtet war (vgl. Barabas/Erler 2002, 29). Das Zusammenleben war stark von der Sorge um die eigene Existenz geprägt, Armut und Krankheiten bestimmten den Lebensalltag der Menschen. Die Geburt eines Kindes stellte unter derart kargen Lebensumständen eine ökonomische Belastung dar (vgl. Fegert et al. 2010, 26). Bei der arbeitenden, ländlichen Bevölkerung wurde die Eltern–Kind–Beziehung durch die Bestrebung definiert, das Kind so schnell wie möglich in den agrarwirtschaftlichen oder handwerklichen Produktionsprozess einzugliedern, so dass Kinder früh Bestandteil der Erwachsenengesellschaft wurden (vgl. Gestrich 1999, 4). In städtischen Familien des

[11] „Das Wort Familie bürgerte sich erst spät im deutschen Sprachgebrauch ein. Seit dem ausgehenden 17., vor allem aber im 18. Jahrhundert drang es als französisches Lehnwort „famille“ in die deutsche Alltagssprache ein und löste dort den älteren Begriff des „Hauses“ ab. […]“ (Gestrich 1999, 4).

Bürgertums und im Adel war es Sitte, die Kinder in andere Haushalte zu schicken, um sie dort erziehen oder in Dienste stellen zu lassen (vgl. de Mause 1979, 55f.). Dies lässt die Annahme zu, dass die traditionelle Erziehung durch und zur Arbeit nicht nur in den Widrigkeiten sozialer Not begründet lag, sondern auch Ausdruck einer bestimmten Erziehungstradition war (vgl. Gestrich 1999, 37). Fegert et al. (2010, 25) weisen darauf hin, dass die Vorstellung von Kindern und ihrer Erziehung im Mittelalter und der frühen Neuzeit vorwiegend auf antike Überlieferungen und christliche Quellen basierte. Demnach wurde Kindheit als defizitäre Lebensphase angesehen, in der es die unvollständigen Wesen zu vollwertigen Bürgern und gläubigen Christen zu formen galt. Fegert et al. (ebd., 26) folgern in Anlehnung an Cunningham (2006, 42 und 62), dass diese Vorstellung implizierte, Kindern jegliche Individualität und Bedürfnisse abzusprechen, so dass folgerichtig der Behandlung von Kindern keine Bedeutung für ihre spätere Existenz als Erwachsener beigemessen wurde.

2.2.2 Der Umgang mit Kindern und ihr affektiver Wert

Zahlreiche Autoren[2] belegen, dass gewaltvoller oder vernachlässigender Umgang mit Kindern durchaus zur Lebensrealität gehörte. So führt u.a. de Mause (1979, 45ff.) eine Vielzahl von Praktiken (Nahrungsentzug, Formen körperlicher Züchtigung und sexuellem Missbrauchs) auf, denen sich Kinder ausgesetzt sahen. Dennoch weichen die Standpunkte der Autoren, inwieweit aus den Umgangsformen Rückschlüsse auf die emotionale Beziehungsqualität von Eltern zu ihren Kindern hergeleitet werden können, voneinander ab. Fegert et al. (2010, 27 und 31) wie auch Gestrich (1999, 36) versuchen unter Einbeziehung ökonomischer Faktoren wie auch ideeller Wertvorstellungen Einschätzungen über Motive für elterliche Umgangspraktiken wie auch ihren effektiven Gehalt zu konstruieren. Gestrich (ebd.) subsumiert, dass von einem ambivalenten Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern gesprochen werden kann: Dort, wo materielle Not vorherrschte, wurde die Freude und emotionale Bindung von dem Wissen um die existentielle Bedrohung getrübt. Unter wirtschaftlich gesicherten Bedingungen – im Adel und städtischem Kleinbürgertum - hingegen war der Aufbau einer emotionalen Bindung unter rein pragmatischen Gründen unwahrscheinlich, da die weitverbreitete Weggabe (zunächst zu Ammen, später in andere Haushalte) eine räumlich Trennung zwischen Eltern und ihren Kindern bedeutete. Zudem hatten widrige hygienische und medizinische Umstände eine hohe Säuglingssterblichkeit zur Folge, die „ […] den Verlust eines Kindes mindestens ebenso wahrscheinlich machte wie sein Überleben“ (Barabas/Erler 2002, 50). Eine starke emotionale Bindung an ein Neugeborenes zu richten, schien deshalb nicht rational zu sein (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund ergründet sich auch, dass das Aussetzen von Kindern oder der Kindsmord seit der Antike zur üblichen Praxis gehörte, sich unerwünschter Kinder zu entledigen (vgl. de Mause 1978, 35f.) Auch wenn es zahlreiche Erlasse gegen den Kindsmord und das Aussetzen von Kindern gab, führte dies in der sozialen Praxis nicht zu einer Abschaffung dieser Gebräuche (vgl. Fegert et al. 2010, 26). Als Reaktion auf die zahlreichen Kindstötungen und Abtreibungen wurden ab dem 14. Jahrhundert, neben den Klöstern, von den Städten und Gemeinden oder der Kirche Findelhäuser eingerichtet. In den Ländern

[2] U.a. de Mause (1979, 45ff.), Fegert et al. (2010, 26f.) und Aries (2011, 55).

mit romanischer Rechtstradition ermöglichte man den Müttern durch Drehladen an den Eingangstüren eine anonyme Abgabe ihres Kindes. (Kuhlmann/Schrapper 2001, 284f.). Auch wenn diese kirchlich und städtisch initiierten Einrichtungen vor dem Hintergrund der langsam durchdringenden Ideologie entstanden, dass Kinder der sozialen Unterstützung bedürfen, zielten diese Formen des Auffangs eher auf Absonderung und Arbeit als auf ein kindgerechtes Heranwachsen (vgl. van der Linden et al. 2009, 21f.).

2.2.3 Die Umwertung von Kindheit

Die mit der Wende zum 19. Jahrhundert aufkommende politische Idee der Aufklärung bewirkt eine neue Ausrichtung ideeller Vorstellungen des Zusammenlebens und auch eine veränderte Einstellung zum Kind: Der Autoritätsverlust religiöser Dogmen führte zu einer veränderten Haltung gegenüber Kindern, die nun als natürliche und entwicklungsfähige Wesen betrachtet wurden (vgl. Fegert et al. 2010, 32). Auch Schriften einflussreicher Philosophen wie die von Jean-Jaques Rousseau oder John Locke trugen diesen Wandel mit.

Zudem setzte im Übergang vom ausgehenden 18. zum 19. Jahrhundert ein enormer Strukturwandel der Arbeits- und Lebenswelt ein. Dieser brachte eine grundlegende Neuordnung ökonomischer Strukturen und ideengeschichtlicher Wertekonzepte mit sich (Schilling/Zeller 2007, 33f.). Weber (2006, 102) rekonstruiert in Anlehnung an Barabas/Sachße (1975, 113) und Wolf (1977, 17), dass die Auflösung feudalistischer Versorgungsstrukturen, der Verlust familiärer Produktionsweisen, eine sich im Aufbau befindende industrielle Wirtschaft und der enorme Bevölkerungswachstum ursächlich für eine Massenarmut (dem sogen. Pauperismus) von nie gekannten Ausmaß waren. Die Verarmung der Landbevölkerung hatte eine massive Flucht in die Städte zur Folge. Dieser räumliche Verschiebungsprozess leitete eine grundsätzliche Neuordnung sozialer Gefüge ein und veränderte auch die Lebensbedingungen von Kindern nachhaltig (vgl. Häußermann 2007, 599ff.).

Mitterauer (1996, 4ff.) beschreibt, dass die Familie durch die Trennung von Wohn- und Arbeitsverhältnisse zum privaten Raum werden konnte, in dem eine eigenständige Definition von Werten möglich wurde. Dieser Prozess wurde zudem durch die Scholarisierung[3] mitgetragen (vgl. Mitterauer 1996, 8). Der Schulbesuch eines Kindes bedeutete gleichermaßen die Entlastung des Kindes von produktiven Funktionen. Barabas/Erler (2002, 53f.) resümieren, dass der Funktionswandel innerhalb der Familie dazu führte, dass Eltern ihre Beziehung zum Kind neu definieren und sich auf die Kindererziehung spezialisieren konnten. Gleichzeitig jedoch geriet die Familie in neue Außenabhängigkeiten. Die Einbindung der Eltern in die kapitalistische Arbeitsorganisation und der Verlust großfamiliärer ländlicher Bezüge führten dazu, dass Kinder und Jugendliche ihr gesichertes Sozialisationsfeld verloren. Dies hatte zur Folge, dass sie zunehmend straffällig wurden, vagabundierten oder bettelten (Kuhlmann/Schrapper 2001, 289; van der Linden et al. 2009, 2f.).

[3] Unter Scholarisierung ist zunächst der Aufbau eines allgemein verpflichtenden Grund-schulwesens zu verstehen. Die Einführung der Schulpflicht erfolgte historisch gesehen in Deutschland im 19. Jahrhundert durch die nationalstaatliche Formierung (vgl. Kränzl-Nagl et al. 2003, 47).

2.3 Das gesellschaftliche Interesse an Maßnahmen zum Schutz von Kindern

2.3.1 Der Beginn privater Jugendfürsorge im 19. Jahrhundert

Als Reaktion auf diese Entwicklungen entstanden besonders in den schnell wachsenden Industriegebieten private, meist philanthrophisch motivierte Erziehungsvereine[4] . Diesen ging es nicht nur um die Disziplinierung gefährdeter und bereits straffällig gewordener Kinder, sondern auch um die Fürsorge und Unterstützung der Familien. Auf deutscher Seite ist in diesem Zusammenhang das im Jahre 1833 bei Hamburg von Johann H. Wichern errichtete „Rauhe Haus" zu erwähnen (vgl. Fegert et al. 2010, 34). Auch auf niederländischer Seite entstehen vergleichbare Einrichtungen, so z.B. in Zetten (1848) oder Alphen aan den Rijn (1880) (vgl. van der Linden et. al 2009, 22).

2.3.2 Der Staat und der Schutz von Kindern

Im Zuge voranschreitender Industrialisierung im ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhundert kam es dazu, dass Betriebe die Beschäftigung von Kindern, ob ihres geringeren Arbeitslohns, als Wettbewerbsvorteil entdeckten. Als Folge dessen sanken die Löhne der Erwachsenen, was bei zunehmend elenden Lebensverhältnissen dazu führte, dass Familien auf die Arbeitskraft ihrer Kinder angewiesen waren (vgl. Fegert et al. 2010, 36). Der Gegensatz zwischen der Idee einer natürlichen Kindheit und den verheerenden Lebensumständen von Kindern wurde eklatant. Insbesondere wohltätige Organisationen sahen sich ob des Ausmaßes der Problemlagen überfordert und meinten, der Staat müsse reglementierend eingreifen (vgl. ebd.). Holmes (1985, 33) fasst zusammen, dass diese Entwicklungen dazu geführt haben, dass sich die Wohlfahrtsstaaten moderner liberaler Gesellschaften als Ausgleich der Inkompetenz des Marktes zu Maßnahmen zum Schutz von Kindern entschlossen. So wurden erste Gesetze zur Begrenzung der Arbeitszeit verfasst (vgl. für Deutschland: Fegert et al. 2010, 36; für die Niederlande: van Nijnatten 1991, 9f.).
Auch wenn der Staat eine politische Verantwortung für privates Engagement zum Schutz von Kindern einnahm, stellten diese Bemühungen keine Reaktion auf die Anerkennung der Teilhaberechte von Kindern dar. Vielmehr waren die staatlichen Interventionen sozialpolitische Notmaßnahmen, mit denen man die durch die Industrialisierung hervorgebrachten sozialen Probleme zu regulieren und nicht zuletzt auch innerstaatliche Strukturen abzusichern versuchte (vgl. Mierendorff 2010, 14ff.)[5]. Unbeachtet der zugrunde liegenden Motivation kann in Anlehnung an Wolff (2008, 517) wie auch Mierendorff (2010, 12f.) festgehalten werden, dass der Wohlfahrtsstaat begann, die Lebenslagen und den gesellschaftlichen Stellenwert von Kindern mitzugestalten. Mit wachsendem Eingreifen des Staates in die Ordnung des Sozialen nahm die Bedeutung des Kindes als gesellschaftliches Humankapital einen festen Stellenwert ein (vgl. Weber 2008, 225). Dieses neue Interesse galt es sozialpolitisch auszugestalten. „[…] trotz gemeinsamer historischer Erfahrungen" sind die beiden Nachbarstaaten „unterschiedliche Wege bei der Gestaltung

[4] Diese wurden zumeist von vermögenden kommunalen Autoritäten, Lehrern und Pfarrern gegründet (vgl. Kuhlmann/Schrapper 2001, 289; Fegert et al. 2010, 34).

[5] Fegert et al. (2010, 36) konkretisieren, dass man mit der Einschränkung der Kinderarbeit die Wehrpflicht zu garantieren versuchte, die aufgrund der harten körperlichen Arbeit gefährdet schien.

von Staat und Gesellschaft gegangen [...]“ (Nautz/Bläsing, 1987, I). Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Bereich der Ausgestaltung des Kinderschutzes vorgenommen wurden, gilt es im Rahmen des Vergleichs in den Kapiteln 4 bis 7 zu erarbeiten. Hierfür wird im Folgenden zunächst die Rahmung des Vergleichs konstruiert.

3. Theoretische Grundlegung des Vergleichs

3.1 Kinderschutz - Ein Teilsystem moderner Gesellschaften

Die nachgezeichneten Entwicklungen zeigen, dass Kindheitskonzepte als bewegliche Größen zu begreifen sind und jeweils nur eine historisch konkrete Momentaufnahme einer Lebenslage bieten, die nicht monokausal zu erklären ist (vgl. Brinkmann/Honig 1984, 9; Hentig 2011, 42). Auch wenn sich kindliche Lebenslagen bis ins späte Mittelalter und der frühen Neuzeit in den jeweiligen sozio-ökonomischen Milieus unterschieden, bestand keine Vorstellung davon, Kindern während des Heranwachsens einen besonderen Schonraum zu gewähren. Es bedurfte strukturelle, wie auch ideelle Wandlungen, damit sich die Vorstellung von Kindheit als eigenständige Lebensphase herausbilden konnte. Dieser Wandel vollzog sich, indem sich traditionell ganzheitliche Strukturen aufzulösen begannen. Zu den prägnantesten Entflechtungen können die Trennung von Ökonomie und Familie, Religion und Politik (im Prozess der Säkularisierung) und Religion und Erziehung (Bedeutungsverlust des Erbsünde Gedankens) gezählt werden (vgl. Barabas/Erler 2002, 14). Erst durch die soziale Erfindung von Kindheit konnte sich eine Interessenlage für das Kindeswohl und auch eine Leistungserwartung an ein übergeordnetes Regulativ-dem Wohlfahrtsstaat- entwickeln (vgl. ebd. 18).

Um die Auflösung der Funktionsvielfalt von Systemen theoretisch zu begründen, bietet sich die Theorie der sozialen Differenzierung an. Der Begriff der sozialen Differenzierung wurde 1890 von Georg Simmel (1858-1918) im Rahmen einer Soziologiekonzeption eingeführt. Mit dieser versuchte Simmel, die zunehmende Komplexität moderner Gesellschaften zu konzeptualisieren (vgl. Luhmann 1985, 7ff.).Simmel sprengt damit die statische Betrachtung der Gesellschaft und betont stattdessen die Dynamik sozialer Prozesse durch die soziale Gebilde zustande kommen und getragen werden. Barabas/Erler (2002, 13), die anhand der Theorie der sozialen Differenzierung den Funktionswandel der Familie beschrieben haben, fassen die zentrale Annahme der Simmelschen Theorie wie folgt zusammen: „Die Theorie der gesellschaftlichen Differenzierung geht davon aus, dass im Prozess gesellschaftlicher Entwicklungen traditionelle Strukturen [...] in Teilbereiche mit besonderen Aufgaben und thematischen Eigengesetzlichkeiten aufgelöst wurden“ (Barabas/Erler 2002, 13). Die fortschreitende Ausdifferenzierung ermöglicht den Teilbereichen, innerhalb ihres Rahmens autonom Aufgaben- und Funktionsbereiche zu definieren (vgl. ebd., 16ff.). Barabas/Erler (ebd., 18ff.) betonen, dass das Rechtssystem ein wichtiger Bestandteil ist, um die Funktionalität eines ausdifferenzierten Gesellschaftssystems zu gewährleisten. Sie konkretisieren, dass das Rechtssystem zum einen exklusive Zuständigkeiten der Teilsysteme regelt als auch eine neutrale Verständigungsbasis bereitstellt, damit die Teilsysteme über Aufgaben und Leistungserwartungen kommunizieren können.

Verknüpft man diese Grundannahmen mit den oben beschriebenen Entwicklungen, so lässt sich Folgendes festhalten: Kinderschutz als praktische als auch als ideelle Hilfeform hat sich im Zuge von Differenzierungsprozessen als Teilsystem moderner Gesellschaften herausgebildet. Als solches ist es als bewegliche Größe zu verstehen, dessen ideelle Prägung sich aus dem Werte- und Normenkontext des jeweiligen Gesellschaftssystems ergibt.

3.2 Umriss eines komplexen Begriffs

Aus dem beschriebenen Entstehungszusammenhang treten drei Entwicklungslinien hervor: Die von konfessionellen Gruppen bzw. Philanthropen getragene Kinder- und Jugendpflege, langsam einsetzende Erlasse zur Einschränkung der Kinderarbeit und ordnungspolitische Maßnahmen zur Eindämmung der Jugenddelinquenz (vgl. Mierendorff 2010, 82). Diese verzweigten Entstehungszusammenhänge wie auch die länderspezifischen Gesetzgebungsvorgänge mögen ursächlich dafür sein, dass man auf eine Vielzahl von Begriffsumrissen über Inhalt und Wesen des Kinderschutzes stößt. So verweist Mierendorff (ebd., 157) darauf, dass die zentrale Funktion des Kinder- und Jugendschutzes im allgemeinen Sinne in der Abwehr schädlicher Einflüsse liegt. Sie konkretisiert, dass der Regelungsbereich folgende drei Felder abdeckt: Den gesamten Komplex der Erwerbstätigkeit von Kindern. Desweiteren „[…] deren alltägliche Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit sowie als drittes […] die Verhaltensweisen von Erwachsenen, die mit Minderjährigen in Kontakt kommen“ (ebd., 157). Peifer (2007, 545f.) betont hingegen, dass Kinderschutz als gemeinsame Verantwortung sowohl die staatliche Gemeinschaft wie auch Eltern dazu verpflichtet, Kinder vor Beeinträchtigungen physischer und psychischer Art zu schützen. Sie verweist in diesem Zusammenhang auf die gesetzliche Ausgestaltung dieses Schutzauftrags und deutet auch auf das hieraus entspringende Spannungsverhältnis zwischen staatlichem Wächteramt und elterlicher Erziehungsautonomie hin (vgl. ebd.). Eine weitere begriffliche Einordnung bietet Wolff (2008, 518). Dieser konkretisiert wie folgt:

> *„K. stellt, weit gefasst, die gesellschaftliche Bemühung und Bewegung dar, Kinder vor Verhältnissen und Maßnahmen zu schützen, die dazu führen, dass das Recht der Kinder auf ein menschenwürdiges Leben, freie Entfaltung der Persönlichkeit und wirkliche Förderung beschnitten wird. I.e.S. heißt K.: Schutz und Hilfe bei Misshandlungen von Kindern innerhalb und außerhalb der Familie zu gewähren […]. So gefasst ist K. eine konkrete Reaktion auf Probleme […] die im Zentrum staatlicher wie verbandlicher Familien- und Jugendhilfe liegen. K. ist insofern kein Rand- oder Spezialproblem der SozArb, sondern K. stellt eine Hauptaufgabe in sozialpolitischer, sozialpädagogischer und –therapeutischer Hinsicht einer modernen SozArb/SozPäd dar“ (Wolff 2008, 518).*

Diese umfassende Bezeichnung von Kinderschutz bietet sich meines Erachtens aus dreierlei Hinsicht als Grundlage eines Vergleichs von Kinderschutzsystemen an: Zum einen weil diese weit gefasste Definition auch den Einbezug von Hilfesystemen ermöglicht, die sowohl als Kinderschutz wie auch als Familien- und Jugendhilfe bezeichnet werden können. Somit finden auch Regelungen/Maßnahmen Rücksicht, die unvermittelt Einfluss auf die Lebensumstände von Kindern nehmen. Zudem berücksichtigt diese Begriffsumschreibung die Ausgestaltung des Verhältnisses zwischen staatlichen und verbandlichen Trägern als konstituierendes Merkmal des Kinderschutzes.

Und letztendlich hebt diese Definition die besondere Bedeutung des Kinderschutzes für die Soziale Arbeit hervor und bietet hierdurch eine Möglichkeit der Verortung.

3.3 Europäische Kinderschutzsysteme im Vergleich

In vielen europäischen Staaten hat das hohe Maß an medialer Aufmerksamkeit, das fehlgeschlagenen Kinderschutzverläufen entgegengebracht wurde, zu nationalen Debatten über die Weiterentwicklung von Kinderschutzsystemen geführt (vgl. van Montfoort 2010, 98f.). In naher Vergangenheit ist zu beobachten, dass sich die Diskussionen über nationale Grenzen hinweg ausweiten und der europäische Austausch Form annimmt (vgl. Müller/Nüsken 2010, 7). Als eine Initiative in diesem Zusammenhang ist die 2009 vom Institut für soziale Arbeit e.V. und der Westfälischen Wilhelm-Universität Münster organisierte internationale Fachtagung "Child Protection in Europe" anzuführen.[6] Neben diesen organisierten Formen fachlichen Austauschs scheint auch die Zunahme an quantitativen als auch qualitativen Publikationen ein wachsendes Interesse an europäischen Vergleichen von Kinderschutzmodellen zu belegen (vgl. Kindler 2010, 12f.). Insgesamt jedoch, so resümieren Kindler (ebd.) wie auch Hetherington (2002, 3), stellt sich die Auseinandersetzung in Form struktureller und empirisch begründeter Vergleiche von Kinderschutzmodellen bisher noch sehr lückenhaft dar. Dies führen letztgenannte Autoren u.a. auf die Schwierigkeit zurück, unter Berücksichtigung systemeigener Unterschiede Vergleichsebenen zu finden, die ergebnisrelevante Rückschlüsse zulassen (vgl. ebd.). Zudem verweist Hetherington (2002, 23) darauf, dass sich die Komplexität zu berücksichtigender Faktoren nicht zuletzt durch die Notwendigkeit erhöht, Kinderschutzsysteme als gesellschaftliche Konstrukte (siehe 3.1) in die jeweiligen nationalen Bezüge einbetten zu müssen. Als zu berücksichtigende Elemente benennt Hetherington (ebd.) kulturelle und professionelle Ideologien, Strukturen des Rechtssystems und der Regierung wie auch die wohlfahrtsstaatliche Ausrichtung. Als eine Art Grundmodell für ländervergleichende Studien, das die gesamtgesellschaftliche Rahmensetzung zugrunde legt, kann die Typisierung von Kinderschutzsystemen nach Hetherington (2002, 4ff.) verstanden werden.

3.4 Typisierung von Kinderschutzsystemen nach Hetherington

Hetherington (2002, 4ff.) leitet eine Konvergenz zwischen der wohlfahrtsstaatlichen Ausrichtung eines Landes und der Interventionslogik von Kinderschutzsystemen her. Hierbei stützt sie sich auf die Wohlfahrtsstaatentypologie von Esping-Anderson und die Kategorisierung von Kinderschutzsystemen nach Gilbert (vgl. Hetherington 2002, 4ff.). Esping-Anderson (1990) unterscheiden zwischen einem liberalen, einem konservativen und einem sozialdemokratischen Wohlfahrtsstaat (vgl. ebd.). Gilbert (1997) teilt die Kinderschutzsysteme anhand ihrer differenten Eingriffslogik auf und unterscheidet demnach zwei Systeme: Das präventiv ausgerichtete und familienunterstützende System einerseits ('family service'), und das reaktive und kindesschutzorientierte System andererseits ('child protection') (vgl. ebd.). Auf der Grundlage dieser Typologisierung/Kategorisierung lassen sich die Kinderschutzsysteme Kontinentaleuropas nach Hethering-

[6] Informationen und Präsentationen unter: http://www.isa-muenster.de/Veranstaltungen/Child-ProtectioninEurope/tabid/183/Default.aspx

ton und Gilbert dem familienorientierten, die des angloamerikanischen Raums dem kinderschutzzentrierten Modell zuordnen. Eine tabellarische Übersicht hierzu findet sich bei Hetherington (vgl. Hetherington., 29). Hier sind auch die Niederlande und Deutschland als konservativ geprägte Wohlfahrtsstaaten mit 'family service' Kinderschutzsystemen wiederzufinden:

Table 1: Welfare regimes and child welfare systems

Welfare regime / *Child welfare system*		*'Social-democratic'*	*'Conservative'*	*'Liberal'*
Holistic system: 'Family service' orientation	*state service delivery*	Nordic Countries[1]		
	subsidiarity		Continental European countries[2]	
Dualistic system: 'Child protection' orientation				English-speaking countries[3]

All the countries listed below were covered by Gilbert (1997) and/or Hetherington et al. (1997 and 2002).

1. Norway, Sweden, Denmark and Finland.
2. Belgium, France, Germany, Greece, Italy, Luxembourg and the Netherlands.
3. The UK, Ireland, California, Canada and Australia (Victoria).

Abb. 1: Wohlfahrtsstaatensysteme und Kinderschutzsysteme.

(Hetherington 2002, 29).

Neben dem Unterscheidungsprinzip nach Hetherington, kann auf eine übersichtliche Anzahl anderer Modelle verwiesen werden. Beispielhaft sind Kindlers (ebd., 15f.) „Hot spots: Rahmenmodell für Vergleiche von Kinderschutzsystemen in Europa" und Müllers (2010, 31ff.) „Modell der wohlfahrtsstaatlichen Verortung der Fachkräfte im Kinderschutz" anzuführen.

3.5 Rahmenmodelle für Vergleiche von Kinderschutzsystemen

Kindler (2010, 15f.) benennt in seinem Vergleiche organisierenden Modell fünf zentrale Aspekte, die seiner Ansicht nach innerhalb eines Vergleichs als zentrale Indikatoren ergebnisrelevante Aussagen über die Qualitäten der jeweiligen Kinderschutzsysteme zulassen. Dazu gehören:

- Indikatoren für Ergebnisse von Kinderschutzhandeln;
- formell bzw. informell geregelte Schwellen und Abläufe bei der Bearbeitung (möglicher) Gefährdung;
- Qualität von Arbeitsmitteln und –konzepten für Gefährdungseinschätzung und Hilfe bzw. Kontrolle;
- die Ressourcen des Kinderschutzsystems
- die Systemübergreifenden Beziehungen zwischen Kinderschutz und demokratischem politischem System und Wissenschaftssystem.

(Auflistung vollständig übernommen von Kindler 2010, 15f.).

Auch wenn dieser Ansatz aus theoretischer Perspektive gewinnbringende und sehr differenzierte Aussagen zu versprechen scheint, so weist Kindler (ebd.) selbst darauf hin, dass dessen Anwendung aufgrund der aktuell unerforschten Datenlage nicht realisierbar ist.

Währenddessen bei Kindler (ebd.) gesellschaftspolitische Bezüge als ein Teilaspekt in die Vergleichsrahmung einfließen, stellt die Einflussnahme von Sozialsystemen auf die jeweilige Kinderschutzpraxis bei Müllers (2010, 31ff.) „Modell der wohlfahrtsstaatlichen Verortung der Fachkräfte im Kinderschutz“ den zentralen Ansatzpunkt dar. Müller (2010, 35ff.) klärt modellhaft den Zusammenhang zwischen wohlfahrtsstaatlicher Autorität und dem Kinderschutzhandeln in der Praxis. Sie verdeutlicht, dass der Wohlfahrtsstaat über die rechtliche Rahmung hinaus Einfluss auf organisationale Strukturen nimmt. Zudem entscheidet er durch Ausbildungsstrukturen als auch Qualifizierungsmaßnahmen über personelle Kompetenzen. Mit diesen drei Ebenen benennt Müller (ebd.) zentrale Kriterien, durch die das wohlfahrtsstaatliche Regime innerhalb der rechtlichen Rahmensetzung eines Landes Einfluss darauf nehmen kann, in welchem Maß einzelfallbezogene Entscheidungen anhand festgelegter Richtlinien vorzunehmen sind oder Ermessensspielräume zugestanden werden, die Fachkräften sozialpädagogische Einzelfallentscheidungen ermöglichen.

Somit greift Müller (ebd.) in ihrer Modellbildung den zentralen Aspekt von Kinderschutz auf, wonach es immer um „[…] die Einschätzung von […] Gefährdungssituationen, die zu einer erheblichen Interessensbeeinträchtigung von Kindern führen, und die Beurteilung der Fähigkeit von Eltern, für den Schutz ihrer Kinder selbst zu sorgen“ geht (Coester 2008, zitiert nach Suess 2010, 214).

Hinsichtlich der zentralen Fragestellung scheint es interessant zu sein, zu schauen, welche Aussagen bei beiden Systemen über den Grad der Standardisierung von Verfahrensweisen und der Professionalisierung getroffen werden können. In Anlehnung an Müllers Ausführungen ließe sich daraus eine Tendenz hinsichtlich unterschiedlicher Auffassungen wohlfahrtsstaatlicher Autorität ableiten.

Nachstehendes Schaubild bietet einen vereinfachten Überblick über die bisher dargestellten Inhalte. So wurde unter 2.3 angeführt, dass sich sozialstaatliche Systeme und Regelungen als Antwort auf die Folgeprobleme der Industrialisierung herausbildeten. Ein Überblick über die Sozialgeschichte verdeutlichte, dass sich Kindheit als soziales Konstrukt über die Familie realisiert. Desweiteren konnte anhand der Theorie der sozialen Differenzierung erläutert werden, wie sich die Familie und auch der Kinderschutz im Rahmen des Modernisierungsprozesses als gesellschaftliche Teilsysteme herausgebildet haben. In diesem Zusammenhang ist auch erläutert worden, dass das Rechtssystem eine neutrale Kommunikationsbasis herstellt, damit die Funktionalität des Gesellschaftssystems gewährleistet wird. Die Begriffsdefinition nach Wolff (2008, 518) verortet Kinderschutz als zentrale Dimension der Sozialen Arbeit, Peifer (2007, 545) verweist auf das Spannungsverhältnis zwischen staatlichem Wächteramt und elterlicher Erziehungsautonomie. Und auch Müllers Ausführungen zum Verhältnis zwischen der wohlfahrtsstaatlichen Rahmung und dem Kinderschutzhandeln werden berücksichtigt. So ergibt sich folgendes Bild:

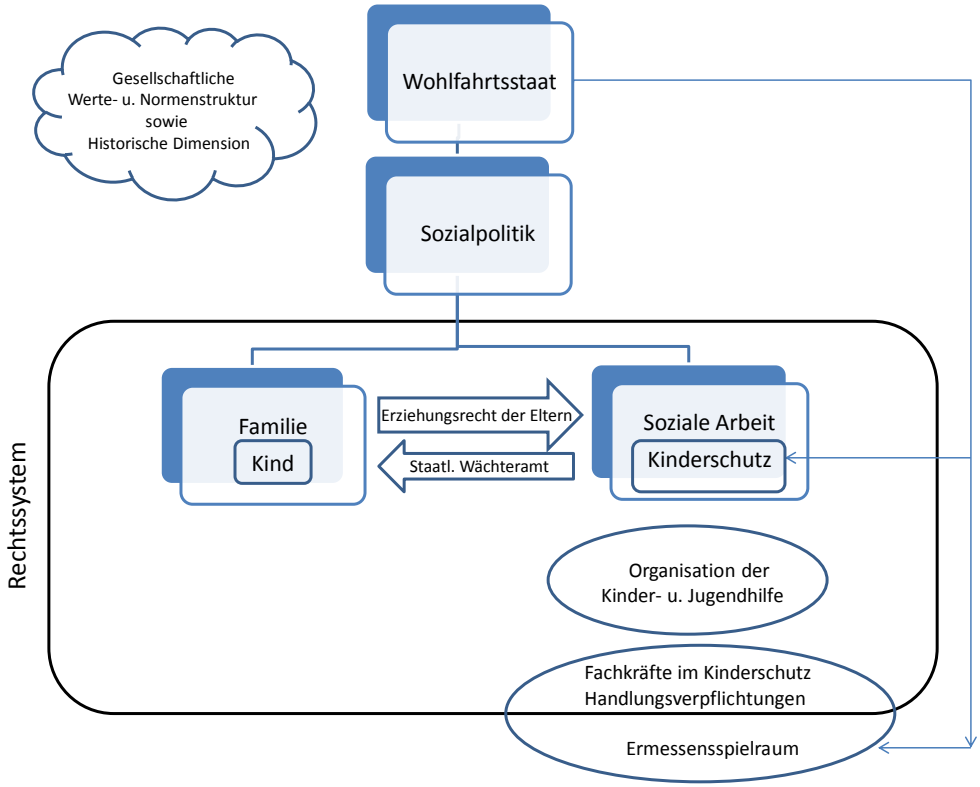


Abb. 2: Kinderschutz als Teilsystem moderner Gesellschaften.

(Eigene Darstellung).

3.6 Methodische Grundlegung des Vergleichs

Nachdem vorherstehende Ausführungen ein Verständnis für Entstehungszusammenhänge, Umrisse und Theorien des Kinderschutzes vermittelt haben, wird nun die methodische Vorgehensweise des Vergleichs zwischen dem Kinderschutzsystem der Niederlande und Deutschlands erläutert.

3.6.1 Vergleichsebenen

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass die nationalen kindbezogene Politiken die Rahmung für den jeweiligen Kinderschutz eines Landes bilden. Eine Ebene des Vergleichs wird daher die Analyse der zentralen Gesetzgebungen sein. Um die Fülle rechtlicher Maßgaben in den Griff zu bekommen, wird hierbei der Untersuchungsgegenstand vorwiegend auf den Bereich des Kinder- und Jugendrechts beschränkt. Diese Vorgehensweise scheint deswegen geeignet, weil dessen Regulierungsbereich sich immer auf die Entwicklung von Minderjährigen bezieht. Zudem beinhaltet es i.d.S. auch Regelungen, die Bezug zu dem Verhalten von Erwachsenen nehmen, die in Beziehung zu Kindern stehen. Die Ausgestaltung des Jugendrechts lässt demnach auch immer Rückschlüsse über die Balance zwischen staatlicher Autorität und elterlichen Erziehungsrecht als auch über die rechtliche Rahmung des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern zu (vgl. Mierendorff 2010, 72). Da es sich bei der Rechtsmaterie jedoch um ein zunächst formell existierendes Normensystem handelt, wird der zweite Bezugspunkt die Analyse der Art und Weise sein, wie die rechtlichen Rahmenbedingungen in das gesellschaftliche Gefüge verankert werden. Die in

diesem Rahmen getroffenen Maßnahmen werden unter dem Begriff Professionalisierung zusammengefasst. Im Kontext dieser Arbeit wird ein weites Begriffsverständnis von Professionalisierung zugrunde gelegt. Darunter sind folgende Dimensionen zu verstehen: Die in diesem Zuge relevant erscheinenden Ausbildungsgänge, Formen der Institutionalisierung wie auch der Bereich kinderschutzrelevanter Arbeitsmethoden, Konzepte und Verfahrenstechniken.

3.6.2 Theoretische Rekonstruktion aus historisch – systematischer Perspektive

Die Analyse der oben benannten Ebenen wird systematisch in Zeitabschnitten vorgenommen. Diese Vorgehensweise bietet sich an, um Kontinuitäten und Wandel innerhalb der nationalen Entwicklung nachvollziehen und diese dann hinsichtlich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede gegenüberstellen zu können. Bei der Einteilung der Zeitabschnitte habe ich mich daran orientiert, jeweils sinnhafte Phasen zu bilden, die zentrale Aussagen über die Entwicklung zulassen. Zudem wurden hierbei auch sich epochal ändernde Gesellschaftsnormen und Wertvorstellungen berücksichtigt. Aus diesen Überlegungen ist die Unterteilung in folgende Phasen hervorgegangen: 1. Der Zeitraum von 1900-1945, 2. Der Zeitraum 1945-1975, 3. Der Zeitraum 1975-2000 und 4. Der Zeitraum ab 2000.

Nach jeder Phase findet eine direkte Gegenüberstellung der Entwicklungen der Kinderschutzsysteme in diesem Zeitraum statt. Im Anschluss daran werden die ermittelten Kernaussagen zusammengefasst und vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellung reflektiert.

Eine detaillierte Betrachtung der Entwicklungen zur Zeit des Nationalsozialismus bleibt bei beiden Systemen aus, da dieser Zeitraum auch für den Kinderschutz eine Ausnahmesituation darstellte. Sie finden lediglich in einer kurzen Ausführung innerhalb des deutschen Systems unter 4.2.5 Beachtung. Ebenso bleibt eine gesonderte Betrachtung der Kinderschutzsysteme der BRD und der DDR aus. Die Ausführungen der vorliegenden Arbeit beziehen sich für den relevanten Zeitraum (1949-1990) ausschließlich auf den bundesrepublikanischen Teil Deutschlands, nach 1990 auf das gesamtdeutsche Gebiet.

3.6.3 Verwendete Quellen

Hinsichtlich verwendeter Quellen wird darauf hingewiesen, dass die Analyse der Gesetze bis 1990 auf der Grundlage von Gesetzeskommentaren vorgenommen wurde. Dies hat sich nach eigenem Ermessen als hinreichend erwiesen, um die wichtigsten Aussagen nachskizzieren und vergleichen zu können. Die Analyse von Gesetzestexten ab 1990 erfolgt auf der Grundlage von Originalgesetzestexten wie auch Nachkommentierungen. Die Entwicklungen des niederländischen Kinderschutzsystems wurden größtenteils auf der Grundlage niederländisch sprachiger Literatur rekonstruiert. Bei einer Vielzahl von Begrifflichkeiten konnte davon ausgegangen werden, dass ihre Sinnhaftigkeit in den Darstellungen innerhalb der Bachelorarbeit durch synonyme deutsche Wörter erfasst werden kann. Bei einigen wenigen war dies nicht möglich. Diese werden nachstehend zunächst konkretisiert und innerhalb des Vergleichs im Original beibehalten.

3.6.4 Konkretisierung niederländischer Begriffe

'Jeugdhulpverlening'

> *„Activiteiten die gericht zijn op het bij kinderen en jongeren voorkomen, verminderen of opheffen van problemen of stoornissen van lichalelijke, gestelijke, sociale of pedagogische aard die hun ontwikkeling naar volwassenheid ongunstig kunnen beinvloeden"*
>
> *(van der Linden et al 2009, 19).*

'Jeugdzorg'

> *„Ondersteuning van en hulp aan jeugdigen, hun ouders, stiefouder of anderen die een jeugdige als behorende tot hun gezien verzorgen en opvoeden, bij opgroei of opvoedingsproblemen of dreigende zodanige problemen" (Art. 1, Abs. 3c, 'Wet op de Jeugdzorg').*

4. Kinderschutz im Vergleich Deutschland – Niederlande Phase 1

4.1 Entwicklungen in den Niederlanden (1900-1945)

Unter 2.3.2 wurde aufgezeigt, dass Kinderschutz zum ausgehenden 19. Jahrhundert zu einem Bereich staatlicher Normalisierungspolitik wurde. Bis dahin waren die jugendfürsorgerischen Bestimmungen der Niederlande durch die Prinzipien des Liberalismus[7] und von konfessionellem Gedankengut geprägt (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 32). Das wachsende Interesse, einen gesetzlichen Rahmen für Maßnahmen zum Schutz von Kindern zu schaffen, wurde in den Niederlanden maßgeblich von privaten Akteuren vorangetrieben (vgl. ebd., 31f.).

4.1.1 'De Nederlandse Bond tot Kinderbescherming'

Diese vereinigten sich im Jahr 1899 zum 'Nederlandse Bond tot Kinderbescherming' (Niederländische Bund für Jugendfürsorge), welcher die erste Kuppelorganisation im Bereich des niederländischen Kinderschutzes bildete (vgl. van der Linden et al. 2009, 23). Der Zusammenschluss sollte eine Professionalisierung der privaten Kinderschutzarbeit ermöglichen. Der Bund widmete sich nicht nur administrativen Aufgaben, sondern setzte sich als vermittelnde Instanz zwischen Regierung, Einrichtungen und Personen ein. Darüber hinaus führte er umfangreiche wissenschaftliche Untersuchungen, um somit an der inhaltlichen Weiterentwicklung des Kinder- und Jugendschutzes mitzuwirken (vgl. ebd.). Die daraus hervorgegangenen Erkenntnisse flossen in die Gestaltung der Kindergesetze[8] ein. Mit Einführung der Kindergesetze kam es zu einer Verschränkung von Gesetzgebungen und Praktiken der Hilfeleistung, die das Leben von Kindern maßgeblich veränderte (vgl. van Nijnatten 1991, 50.).

---

[7] Elverfeldt/vonBeverfoerde –Werris (1966, 64) fassen in Anlehnung an Blonk/Romein (1956, 139f., 181, 183f., 257-263) zusammen, dass demnach elterliche Gewalt bis zu dem Zeitpunkt als unantastbares Recht der Privatheit überlassen wurde, wie Eltern in Bezug auf ihre Kinder nicht mit dem Strafrecht in Konflikt gerieten.

[8] Der Gesetzesentwurf zu den Kindergesetzen ist auf das Engagement des damaligen Justizministers Cort van der Linden zurückzuführen. Dieser wurde auch der 'vader van de Kinderwetten' genannt (vgl. van der Linden et al. 2009, 23).

4.1.2 Die Kindergesetze von 1901

van Montfoort/Tilanus (2007, 76) als auch van der Linden et al. (2009, 24) betonen, dass die Kindergesetze von 1901 die Basis für den justiziellen Kinderschutz des gesamten 20. Jahrhunderts legten.

van Nijnatten (1991, 23) formuliert, dass in den Kindergesetzen von 1901 „[…] die normierenden Taktiken des Staates und die moralisierenden Taktiken der privaten Initiativen" zusammengefasst wurden. Montfoort/Tilanus (2007, 76) wie auch das Ministerie van Justitie (2006, 31ff.) stellen heraus, dass das zentrale Element der Gesetzgebung die Verbindung zwischen dem gefährdeten - zu schützenden - und dem gefährlichen - zu erziehenden - Kind und die Regelung der entsprechenden Hilfeleistung war. Diese Verbindung ging aus der Grundannahme hervor, dass Kriminalität auf Erziehungsdefizite zurückzuführen ist, die es durch installierte Hilfemaßnahmen aufzufangen gilt (vgl. ebd.). Ausgehend von diesem Gedanken war das System dreigliedrig aufgebaut. Es beinhaltete die strafrechtlichen ('de strafrechtelijke kinderwet') und die bürgerlichen ('de burgerlijke kinderwet') Kindergesetze wie auch die Kindergrundgesetze ('de kinderbeginselenwet') (vgl. van Nijnatten 1991, 24). Mit den Kindergesetzen wurde nicht nur ein Jugendstrafrecht eingeführt, sondern mit ihm wurden staatliche Eingriffe in die elterliche Macht legitimiert. Falls diese ihrer Erziehungsverantwortung nicht angemessen nachkamen, konnte ihnen das Recht auf elterliche Sorge gerichtlich aberkannt werden. Somit kam es zu einer grundsätzlichen Neuordnung des Verhältnisses von Staat und elterlicher Erziehungsverantwortung (vgl. van Nijnatten 1991, 27; Ministerie van Justitie 2006, 34). Wenn Eltern das Sorgerecht gerichtlich entzogen wurde, übernahmen private Hilfsorganisationen die Sorge für Kinder (vgl. van Montfoort 2010, 93f.). Diese Regelung gründete auf eine Besonderheit des niederländischen Sozialwesens, die ihren Ursprung in den gesellschaftlichen Ordnungszusammenhängen des ausgehenden 18. Jahrhunderts nimmt und sich bis heute auf die Gestaltung des Sozialwesens auswirkt (vgl. Hülster 1976, 26f.).

4.1.3 Exkurs: Die Versäulung des Sozialwesens

In den Niederlanden verlief die industrielle Entwicklung im Vergleich zu den umliegenden Großmächten verzögert und erreichte dort ihre Blüte erst im ausgehenden 18. Jahrhundert (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 25). Die wirtschaftliche Erneuerung der niederländischen Gesellschaft sorgte für „[…] grosse Veränderungen im sozialen und politischen Leben, welche auf die Gestaltung des Sozialstaates einen entscheidenden Einfluss nehmen sollten" (Hesser 2000, 19). Es entstanden neue politisch–gesellschaftliche Gruppierungen. Mit ihnen wich die auf ökonomische Prinzipien basierende Gesellschaftsordnung dem System der Säulen (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 26). Demnach wurde das gesellschaftliche Leben (etwa seit 1875) nach großen weltanschaulichen Blöcken aus konfessioneller Warte organisiert (vgl. Hesser 2000, 27). In der Praxis bedeutete dies, dass auch das Heranwachsen in der Familie wie auch in Institutionen (Schule, Heim) versäult stattfand (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 37). Das System der Säulen bestand aus einem herausragenden katholischen und weniger umfangreichen calvinistischen, liberalen und sozialistischen Blöcken. Zwar vereinte alle der Gedanke an ein besseres System der sozialen Sicherheit, über die Rolle des Staates hierbei spaltete sich die Ansicht der Konfessionellen zu de-

nen der Linksliberalen und Sozialdemokratischen Parteien ab. Währenddessen die Konfessionellen einer staatlichen Einmischung ins Sozialleben abgeneigt waren, betrachteten letztgenannte staatliche Regulierungseingriffe als positiven Faktor für die Sicherung des Sozialen (vgl. Hesser 2000, 23f.). Die dem Säulensystem entsprungene Dialogs- und Verhandlungskultur ist von da an zu einem elementaren Merkmal des niederländischen Wirtschafts- und Sozialsystems geworden (vgl. ebd.; Hülster 1976, 21f.). Das System der Säulen nahm auch im Bereich des Kinderschutzes Gestalt an.

4.1.4 De Voogdijraad (Der Vormundschaftsrat)

So wurde in jedem Amtsgericht ein Ausschuss ins Leben gerufen, der zwar aus öffentlichen Geldern finanziert wurde, jedoch nicht Teil des Staates war (vgl. van Montfoort 2010, 94). Er setzte sich aus Mitarbeitern philanthropischer Organisationen und Vertretern verschiedener religiöser Gruppen zusammen[9] , die die Umsetzung der Kindergesetze realisieren sollten (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 39f.). Bei Fällen von (Verdacht auf) Kindesmisshandlung/-vernachlässigung hatte der Vormundschaftsrat die Aufgabe, „die Fälle vor Gericht zu bringen und das Gericht darin zu beraten, welcher Organisation dann die Vormundschaft zugesprochen werden sollte“ (Van Montfoort 2010, 94). Van Montfoort (ebd.) stellt fest, dass der Staat durch diese Verteilung von Macht, Verantwortung und Finanzierung die Praktiken im Kinderschutz kontrollieren konnte, ohne in Konflikt mit der bestehenden Organisationsstruktur zu geraten.

4.1.5 Der Kindergesetz – Beamte

1908 wurde in Amsterdam, in den darauffolgenden Jahren auch in weiteren großen niederländischen Städten, der erste Beamte für die Kindergesetze eingesetzt (vgl. van Toorenburg 1918, 95 zitiert nach van Nijnatten 1991, 39). van Nijnatten (1991, 39) betont, dass der Kindergesetz – Beamte der erste Professionelle im Kinderschutz war. Ihm fiel der gleiche Aufgabenbereich wie den Vormundschaftsräten zu. Zudem konnten ihm auch Aufgaben übertragen werden, die zuvor ausschließlich von Ehrenamtlichen der Organisation ‘Pro Juventute’[10] übernommen wurden: In Fällen, bei denen sich ein Richter für einen Verbleib des Kindes in einer Familie entschied, konnte er bei ‘Pro Juventute‘ einen ‘patron‘ (Familienpfleger) anfordern. Dieser hatte die Aufgabe, die Familien straffällig gewordener Kinder zu betreuen. Der Patron war dabei auf den Mitwirkungswillen der Eltern/Kinder angewiesen, da er über keine rechtlich zugestandene Autoritätsbefugnis verfügte. Im Gegensatz hierzu bekam der Kindergesetz Beamte einen formellen Status zugewiesen und begann in den darauffolgenden Jahren neben seiner Aufsichtsarbeit zudem als Berater für die Gerichte zu arbeiten (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 58). Hatten zuvor noch ‘Laien‘ (die Mitglieder des Vormundschaftsrats) eine Monopolstellung bei der Beratung des Gerichts, kamen

[9] Der Vormundschaftsrat bestand aus minimal 5, maximal 11 Mitgliedern, inklusive eines Sekretärs und eines Vorsitzenden. Während Sekretär und Vorsitzender staatlich benannt wurden, erfolgte die Benennung letztgenannter durch die Kommissionen der Provinzen oder dem Präsidenten des Landgerichts (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 45).

[10] Bei ‘Pro Juventute‘ handelt es sich um eine 1896 in Amsterdam gegründete private Organisation. Sie beschäftigte Patrone, welche die Familien straffällig gewordener Kinder betreuen sollten. Diese hatten jedoch keine rechtlich zugestandenen Verfügungskompetenzen und waren deshalb auf den Mitwirkungswillen der Eltern angewiesen (vgl. van Nijnatten 1991, 39).

hier durch die Kindergesetz – Beamte nun auch Professionelle zum Einsatz. van Nijnatten (1991, 39) resümiert, dass durch die Verbindung zwischen helfender und beratender Funktion des Kindergesetz – Beamten die Trennung zwischen dem gerichtlichen und dem Fürsorgemodell aufgeweicht wurde.

Obwohl mit den Kindergesetzen die langersehnten institutionalisierten Formen zum Schutz von Kindern Gestalt annahmen, wuchs in den Folgejahren die Unzufriedenheit. Man forderte abgestufte Formen rechtlich legitimierter Maßregeln und eine professionellere Handhabung richterlicher Gewalt. Ebenso wie diese fachlichen Aspekte mögen auch finanzielle Hintergründe[11] dazu beigetragen haben, dass am 1. November 1922 die 'ondertoezichtstelling' und mit ihr ein neuer Akteur, der 'kinderrechter' eingeführt wurden (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 55ff.).

4.1.6 Die Einführung der 'ondertoezichtstelling' und des 'Kinderrechter'

Durch die Einführung der 'ondertoezichtstelling' (Unteraufsichtstellung) durch einen 'gezinsvoogd' (Familienvormund) wurde eine mildere Form der Intervention in die Familie geschaffen (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 76). Der Familienvormund hatte die Funktion, gemeinsam mit der Familie nach Perspektiven zu suchen, bekam jedoch im Gegensatz zum 'patron' einen formellen Status zugewiesen, der ihm die rechtlich legitimierte Eingriffsbefugnis verlieh. Im Zuge der Unteraufsichtstellung wurden 1922 auch die ersten 'Kinderrechter' (Kinderrichter) eingestellt (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 58f.)

Die Ausführung und Vorbereitung der Kinderschutzmaßnahmen erfolgte bereits durch professionelle Mitarbeiter. Mit der Einführung der Kinderrichter beabsichtigte man, dieser Professionalisierung auch in der Kinderrechtssprechung Rechnung zu tragen. Der Einsatz spezialisierter Richter sollte den bisher formellen Verfahrensablauf elastischer gestalten und eine an pädagogischen Kriterien orientierte Vorgehensweise gewährleisten (vgl. van Nijnatten 1991, 30 und 42f.). Der Kinderrichter wurde zur vermittelnden Instanz. Er sollte Kontakt zu den involvierten Akteuren (Kinderpolizei, Vormundschaftsrat, Kindergesetzbeamte, Eltern) aufnehmen, um gemeinsam nach einer Lösung für die Probleme zu suchen (vgl. ebd.). Vorliegende Autoren bewerten die Bedeutung, die die Arbeit der Kinderrichter für die Kinderschutzpraxis dieser Zeit hatte, unterschiedlich. Van Nijnatten (1991, 30 und 42) wie auch das Ministerie van Justitie (2006, 56ff.) heben hervor, dass der Kompetenzbereich des Kinderrichters eingeschränkt blieb. Die Macht, die elterliche Sorge abzuerkennen, blieb höheren Instanzen überlassen. Das Ministerie van Justitie (ebd.) folgert, dass deswegen nicht von einer separaten Kinderrechtssprechung die Rede sein könne. Hesser (2000, 211f.) hingegen betont die zentrale Position des Kinderrichters und seinen vielfältigen Aufgabenbereich. Auch wenn die Aussagen unterschiedliche Facetten des Wirkungseinflusses der Kinderrichter beleuchten, so ist deren Einführung als Versuch anzusehen, Kinderschutzhandeln zu professionalisieren.

[11] Die teure Maßregel der Unterbringung in einem Waisenhaus kann aufgrund zunehmender Fälle, in denen Vormundschaftsräte diese (aufgrund mangelnder Alternativen) empfehlen, und angesichts knapper werdender staatlicher und privater Gelder nicht mehr finanziert werden (vgl. Ministerie van Justitie 2005, 55).

Trotz dieser Reformen sah sich das bestehende System großer Kritik ausgesetzt. Diese bezog sich nicht nur auf die Arbeit der Vormundschaftsräte, sondern auch auf die Qualität der Hilfeleistungen (konkret: auf die Umstände in den Waisenhäusern) (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 69). Die staatliche Subventionierung der Organisationen war an keinerlei Qualitätskontrollen geknüpft. van Montfoort/Tilanus (2007, 77) beschreiben, dass viele Einrichtungen den Charakter von Verwahr- oder Drilleinrichtungen hatten und das dort tätige Personal über keine gesonderte Ausbildung verfügte. Die zum ausgehenden 19. Jahrhundert entstehenden Lehreinrichtungen und Initiativen für soziale bleiben ohne grundsätzlichen Einfluss auf die Praxis im Kinderschutz (vgl. van Nijnatten 1991, 37).

4.2 Entwicklungen in Deutschland (1900-1945)

4.2.1 Der Verein zum Schutz der Kinder vor Ausbeutung und Misshandlung

Auch auf deutscher Seite wurden die Forderungen nach Maßnahmen zum Schutz von Kindern von privaten Akteuren vorangetrieben. 1897 gründeten bürgerliche Philanthropen den ersten deutschen Kinderschutzverein, der zwar kurz darauf zerfällt, dessen Platz jedoch schon 1898/99 vom „Verein zum Schutz der Kinder vor Ausnutzung und Misshandlung“ eingenommen wurde. Dieser wirkte entscheidend an der Herausbildung einer öffentlichen Familienfürsorge mit und forderte weitere gesetzliche Maßnahmen zum Schutz von Kindern (vgl. Wolff 2008, 518). Mit dem Kinderschutzgesetz beschloss die Regierung im Jahr 1903, der industriellen Kinderarbeit endgültig ein Ende zu setzen (vgl. Fegert et al. 2010, 37).

4.2.2 Das Kinderschutzgesetz von 1903 und die gesetzlich normierte Erziehungspflicht

Bereits im Verlauf des 19. Jahrhunderts hatten einige Gesetzgebungen (u.a. das Preußische Regulativ von 1839) in Deutschland für eine Einschränkung der industriellen Kinderarbeit gesorgt. Diese hatten jedoch bewirkt, dass die Ausbeutung von Kindern auf die Eltern verlagert wurde. Das „Gesetz betreffend die Kinderarbeit in gewerblichen Betrieben“ zielte darauf ab, die bisherigen betrieblichen Arbeitsverbote für Kinder auch auf die Heimindustrie auszuweiten.
Zu diesem Zwecke räumte es eine Eingriffsmöglichkeit in die elterliche Verfügungsmacht ein (vgl. Jordan 2005, 29).
Die Basis für eine Einschränkung elterlicher Rechte ist bereits 1900 im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) erfolgt. Hier wurde mit der gesetzlich normierten Erziehungspflicht der Eltern der Grundstein für staatlich legitimierte Eingriffe in elterliche Erziehungspraktiken gelegt. Sowohl durch das BGB wie auch das Kindergesetz wurde der Kindeswohl – Gedanke verrechtlicht (vgl. Fegert et al. 2010, 37). Zudem verfügte Deutschland zur Jahrhundertwende bereits über ein recht differenziertes Kontroll- und Eingriffswesen, mit dem der Staat Einfluss auf die Lebenssituation von Kindern nehmen konnte (vgl. Weber 2006, 215). In diesem Zusammenhang kann auf die besondere strafrechtliche Behandlung (Reichsstrafgesetz von 1871)von Kindern und Jugendlichen wie auch auf ein mehrfach reformiertes Vormundschaftswesen verwiesen werden (vgl. ebd., 217f.).
Trotz dieses fortschrittlichen Netzes an rechtlichen Kontroll- und Schutznormierungen, wies der „ […] sich konstituierende sozialpädagogische Fachdiskurs zur Jahrhundertwende […] “ auf ent-

scheidende Mängel des bisherigen Systems hin (Weber 2006, 227f.). Weber (ebd.) fasst in Anlehnung an Hasenclever (1978, 27) zusammen, dass sich die Kritik auf die Zersplitterung der Institutionen, die sich regional unterscheidenden Organisationsstrukturen und die Anbindung der Jugendfürsorge an das Armenamt bezogen. Zunehmend festigte sich die Forderung nach einer Systematisierung der Jugendhilfeakteure und derer Maßnahmen. Es ist auf das kommunale Engagement einiger fortschrittlicher Städte zurückzuführen, dass in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts erste organisatorische Einheiten – Jugendämter – errichtet wurden. Hamburg ist die erste Stadt, die ein solches gründet (vgl. Weber 2006, 228).
Zu diesem Zeitpunkt verfügten die Jugendämter über keine gesetzliche Grundlage, sondern waren Ausdruck gesellschaftlichen Interesses an der Institutionalisierung von Erziehung. Die Fachöffentlichkeit debattierte darüber, ob und inwieweit dieses gesellschaftliche Interesse in neuen Rechtsnormen kodifiziert werden solle (ebd.). Weber (ebd.) verweist in diesem Zusammenhang insbesondere auf das Engagement von Wilhelm Polligkeit. Dieser plädierte, der im BGB normierten Erziehungspflicht der Eltern müsse ein Erziehungsrecht der Kinder gegenübergestellt werden. Zunächst jedoch blieben neue Regelungen rund um die geführten Diskussionen der Fachöffentlichkeit aus. Unter den Wirren des ersten Weltkrieges stagnierte auch die Entwicklung des Kinderschutzes. Erst nach Kriegsende und mit dem Aufbau einer demokratisch verfassten Republik (Weimarer Republik) erwachte auch der sozialpolitische Gestaltungswille wieder und mit ihm der Gedanke an der staatlichen Sorge für das Aufwachsen von Kindern (Weber 2006, 229).

4.2.3 Exkurs: Das Subsidiaritätsprinzip

Zum ausgehenden 19. Jahrhundert nahm der deutsche Sozialstaat zunehmend konkrete und einheitliche Formen an, die insbesondere durch den Aufbau eines Sozialversicherungssystems zum Ausdruck kamen (Weber 2006, 113). Die staatliche Übernahme der Zuständigkeit für das Wohl der Bürger zog auch eine Neuordnung des Verhältnisses zwischen privater und öffentlicher Wohlfahrt nach sich. Daraus ergab sich eine rechtlich festgelegte Positionierung freier Verbände. Zu Beginn des Jahrhunderts war es im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe zu einer Verschweißung von öffentlichen und privaten Hilfeleistungen gekommen. Diese sahen die freien Wohlfahrtsverbände nach Ende des 1. Weltkriegs dadurch gefährdet, dass Kommunen, in Konkurrenz zu den Privaten, eigene kommunale Einrichtungen aufbauten (vgl. ebd., 119). Zudem schien die sozialdemokratische Sozialstaatsaufassung der Weimarer Republik der eher bürgerlich – liberalen Sozialstaatsauffassung der privaten Wohltätigkeit gegenüberzustehen. Die Sozialdemokraten räumten dem Staat die Vorrangstellung als Verteiler von sozialer Gerechtigkeit ein, währenddessen die private Wohltätigkeit die Verantwortung bei freien Initiativen sah (vgl. ebd., 123). Um diesen Entwicklungen nachhaltiger, entgegentreten zu können, organisierte sich die freie Wohlfahrt (ab ca. 1917) neu. Aus dieser Reorganisation traten fünf überregional organisierte Vereinigungen hervor: Der „Deutscher Caritasverband“, der „Centralverband der Inneren Mission“, die „Zentralwohlfahrtsstelle der deutschen Juden“, der „Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband“ und die „Arbeiterwohlfahrt“ (vgl. ebd., 119). Diese Spitzenverbände wiederum schlossen sich im Jahre

1924 zu einem Dachverband, der „Deutschen Liga der freien Wohlfahrtspflege[12]“ zusammen. Aufgrund ihrer gestärkten Lobby konnten die Wohlfahrtsverbände eine rechtliche Regelung des Verhältnisses zwischen öffentlicher und freier Wohlfahrt erwirken. Aufgrund der Vormachtstellung der konfessionellen Verbände wurde die Organisation auf der Grundlage eines Regelungsprinzips beschlossen, das seinen Ursprung in der katholischen Soziallehre hat (vgl. Weber 2006, 124ff.). „Es entstand das für Deutschland charakteristische duale System der Wohlfahrtspflege, d.h. die Regelung des Verhältnisses öffentlicher und freier Wohlfahrtspflege nach dem Subsidiaritätsprinzip[13] “ (Schlilling/Zeller 2007, 41f.). In Anlehnung an Weber (ebd., 124f.) können die mit dem Subsidiaritätsprinzip eintretenden Veränderungen wie folgt zusammengefasst werden: Die freie Fürsorge erhält einen Vorrang vor der öffentlichen, die freien Initiativen müssen in die öffentliche Jugendhilfe- und Sozialplanung einbezogen werden und der freien Wohlfahrt wird eine weitestgehende Autonomie hinsichtlich ihrer Strukturen und Organisation zugesichert. Mit dem Subsidiaritätsprinzip wurde die Alleinverantwortung des Staates relativiert. Das Ordnungsprinzip hatte nicht nur organisatorische sondern auch konzeptionelle Auswirkungen auf die Kinderschutzpraxis. Gemäß der Tradition der freien Wohltätigkeit hielten zunehmend pädagogische Aspekte der Hilfestellung Einzug in die Praxis. Zudem wirkten die Trennung zwischen staatlichen Fürsorgesanktionen einerseits und den privat erbrachten Hilfeleistungen andererseits, förderlich auf den Mitwirkungswillen der Hilfesuchenden (vgl. ebd., 124).

4.2.4 Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz (RJWG)

In und um den Gesetzesentwurf des RJWG von 1922 kamen die großen kulturellen und politischen Diskussionen dieser Zeit zum Ausdruck. Es wurde sich intensiv mit der Frage auseinandergesetzt, in welchem Maß staatliche Intervention in bürgerliche Privatheit legitimiert werden solle. Zudem diskutierte man über moralische und normative Aspekte von Erziehung und nicht zuletzt über das Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern (vgl. Mierendorff 2010, 82ff.). Mierendorff (ebd.) konstituiert, dass sich im Gesetzgebungsprozess die unterschiedlichsten Interessen und Machtgruppen gegenüberstanden. Diese können in zwei große Strömungen polarisiert werden: Auf der einen Seite strebten die konfessionellen konservativen Kräfte danach, ihren Einfluss auf das Erziehungssystem zu erhalten. Die sozialdemokratischen Kräfte hingegen beabsichtigten, die Kinder- und Jugendhilfe zu einer öffentlichen Sozialisationsinstanz auszubauen (vgl. Weber 2006, 120ff.).

Mit dem RJWG sollten rechtliche Regelungen zum Schutz/zur Fürsorge von Kindern- und Jugendlichen in einem einheitlichen Jugendrecht gebündelt werden (vgl. Mierendorff 2010, 83ff.) Um den regional unterschiedlichen Organisationsstrukturen ein Ende zu setzten, sah man den Aufbau eigenständiger Fachbehörden vor (vgl. Jordan 2005, 43). Waren die bisherigen Jugendämter bis zu

[12] Die Arbeiterwohlfahrt schloss sich diesem Dachverband jedoch nicht an (vgl. Weber 2008, 120).

[13] Das Subsidiaritätsprinzip wird von Sachße (2008, 942) wie folgt erklärt: „Als Prinzip sozialpolitischer Gestaltung wurde S. v.a. in der katholischen Soziallehre entwickelt. Dieser liegt die naturrechtlich geprägte Vorstellung vom Aufbau der Gesellschaft nach ineinander gebetteter, konzentrischer Kreise zugrunde, […].S. i.d.S. dient also einerseits der Abwehr übermäßiger Eingriffe der übergeordneten Gemeinschaft in die Bereiche der kleineren Gemeinwesen. Zugleich betont sie andererseits den Anspruch des „untergeordneten“ Gemeinwesens auf Förderung durch die übergeordnete Gemeinschaft.“

diesem Zeitpunkt lediglich ‘eine Lösung der Praxis‘, bekamen sie nun einen formellen Status zugewiesen. Zudem wurde durch das RJWG die rege Diskussion um das Recht des Kindes auf Erziehung beendet. Paragraph 1 RJWG kodifiziert, dass „Jedes deutsche Kind […] ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit“ hat (§1, RJWG).
Noch bevor die Regelungen des RJWG ihre Entfaltung in der Praxis finden konnten, führte die inflationäre Entwicklung dazu, dass im Jahre 1924 der Gesetzesentwurf per Notverordnung zurückgenommen wurde. Dies bewirkte, dass die Praxis größtenteils unverändert blieb (vgl. ebd.).

4.2.5 Kinder- und Jugendschutzes im Nationalsozialismus

Wolff (1977, 195), Mierendorff (2010, 91ff.) wie auch Jordan (2005, 46f.) betonen, dass die totalitäre nationalsozialistische Politik für eine Stagnation der Kinder- und Jugendpolitik sorgte. Das duale Wohlfahrtssystem der Weimarer Republik wurde zerschlagen und von der 1931 gegründeten „Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt“ eingenommen. Diese fungierte von diesem Zeitpunkt an als „Umsetzungsorgan“ nationalsozialistischer Erziehungspolitik (vgl. Weber 2006, 125f.). Dies wirkte sich in Form einer Staatserziehung im Sinne des nationalsozialistischen Menschenbildes aus.
Die bisherigen Strukturen, Organisationsformen und Gesetzesinhalte, wurden durch die Nationalsozialisten ausgehebelt (vgl. Schilling/Zeller 2007, 79f.).

4.3 Vergleich der ersten Phase

Zum ausgehenden 19. Jahrhundert schlossen sich die im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Wohlfahrtsorganisationen Deutschlands als auch der Niederlande jeweils zu großen nationalen Kuppelorganisationen zusammen. Dieser Zusammenschluss ermöglichte der privaten Wohlfahrt beider Länder, sozialpolitische Einflussmöglichkeit zu erweitern und somit zu einer zentralen Wohlfahrtspolitik im Bereich des Kinderschutzes beizutragen. Zu diesem Zeitpunkt verfügte Deutschland im Vergleich zu den Niederlanden bereits über ein recht differenziertes Kontroll- und Eingriffswesen, das dem Staat die Einflussnahme auf kindliche Lebenslagen ermöglichte. Es lässt sich jedoch festhalten, dass es sich hierbei vielmehr um ordnungspolitisch motivierte Maßnahmen handelte. Demnach kann grundsätzlich davon gesprochen werden, dass sich die Auffassung über das Verhältnis von Staat und elterlicher Erziehung in den Niederlanden und in Deutschland bis zu Beginn des 20. Jahrhunderts an den Prinzipien des Liberalismus orientierte. Zur Jahrhundertwende setzten diesbezüglich wesentliche Veränderungen ein. Auf niederländischer Seite hielt ein rechtlich verankerter Kindeswohl – Gedanke mit den 1901 beschlossenen Kindergesetzen Einzug in das ‘Burgerlijke Wetboek‘ (BW). Neben jugendstrafrechtlichen Weisungen und einer gesetzlichen Anbindung an entsprechende Hilfeleistungen eröffnete das im BW verankerte ‘Bürgerliche Kindergesetz‘ zum ersten Mal im niederländischen Gesetz die Möglichkeit zu legitimierten Eingriffen in die elterliche Erziehungsgewalt (vgl. van der Linden et al. 2009, 23). Auf deutscher Seite wurde im BGB von 1900 die Erziehungspflicht der Eltern gesetzlich normiert. In beiden Nationen wurden mit diesen Regelungen neue ideelle Grundsätze zum Verhältnis von Staat und elterlicher Erziehungsverantwortung institutionalisiert. Nun „[…] lag die Definitions-

macht dessen, was als ‚Kindeswohl' zu gelten hatte – oder diesem entgegen stand […] endgültig in staatlicher Hand" (Fegert et al. 2010, 37). Dieser Wandel implizierte auch eine Neuordnung des Verhältnisses zwischen Eltern und Kindern, welcher sich ebenfalls aus den neuen Regelungen herleiten ließ. Definierte sich die Rechtsposition des Kindes bis dahin über die seiner Eltern, nahm es nun eine Subjektstellung im Rechtssystem ein. Die daraus erwachsenden Rechte und Pflichten schwächten die Position der Eltern zugunsten der des Kindes. Resümierend kann davon gesprochen werden, dass hierdurch der Weg für weitere kindbezogene Rechtspraxen geebnet wurde.

Diese neu entstandene Möglichkeit zur Intervention in die elterliche Macht erforderte, dass die formellen Normen in die gesellschaftlichen Strukturen verankert werden mussten. Daraus ging die Notwendigkeit einer neuen Justierung des Verhältnisses zwischen öffentlichen und freien Trägern hervor. Bis dahin hatte die private Wohlfahrt sowohl Finanzierung als auch Formen der Hilfeleistungen in Eigenregie geregelt. Hinsichtlich der Ausgestaltung von Zuständigkeits- und Aufgabenbereichen kann sowohl auf Gemeinsamkeiten wie auch länderspezifische Unterschiede verwiesen werden. In beiden Nationen orientierte man sich an den Grundprinzipien einer subsidiären Organisationsregelung. D.h., private Hilfsorganisationen erlangen durch staatliche Anordnung autoritäre Erziehungsbefugnisse und erhalten für die in diesem Sinne erbrachten Hilfeleistungen öffentliche Einrichtungssubventionen. Die Anbindung der gesetzlichen Rahmenbedingungen an ein institutionalisiertes Regelungssystem – die Verbindung von Recht und Hilfe – erfolgte in Deutschland und den Niederlanden jedoch nach unterschiedlichen Prinzipien. In den Niederlanden wurde das In-Kraft-Treten der Kindergesetze an die Einführung von Vormundschaftsräten gekoppelt. Diese verfügten über Handlungsrechte und –pflichten, waren jedoch kein behördliches Organ, sondern staatlich finanzierte Ausschüsse. Auf diese Weise wurde der Einflussbereich privater Träger über die Hilfeerbringung hinaus ausgeweitet. Die Beteiligung von (nicht professionellen) Vertretern privater Organisationen an Entschlussprozessen ermöglichte deren Einflussnahme im Sinne eigener Interessen. Wenn auch einige Autoren (u.a. van Montfoort 2010, 94) darauf hinweisen, dass die Letztverantwortung in staatlicher Hand lag, so ist doch zu vermuten, dass der Rat einen zentralen Einfluss hatte. Er konnte durch die Vorgehensweise innerhalb der Informationsermittlung wie auch durch die Möglichkeit einer selektiven Beratung des Gerichts wesentlich die Sicht auf die Gefährdungsgrundlage beeinflussen.

Auf deutscher Seite hingegen blieb ein Regelungsprinz zunächst aus und wurde dann mit dem RJWG nach anderen Prinzipien als im niederländischen System gestaltet. Durch das RJWG wurde der flächendeckende Aufbau von bürokratischen Zentralstellen auf kommunaler Ebene verankert. Diese sollten eine reichsweit einheitliche Organisation und Verteilung von Verantwortlichkeiten gewähren und hatten - im Gegensatz zu den Vormundschaftsräten - behördlichen Charakter.

Insgesamt nahmen mit der zunehmenden Stärkung kindlicher Rechte auch die Kontroll- und Eingriffsoptionen zu. Diese waren größtenteils familienersetzend. In beiden Ländern zeigte sich eine Tendenz für eine pädagogische Grundlegung der Kinderschutzorganisation auf. Währenddessen in den Niederlanden durch die kommunale Heterogenität der Vormundschaftsräte explizit eine Vielfalt örtlich divergierender Kinder- und Jugendhilfepraxen aufrechterhalten wurde, zielten die

Bestrebungen in Deutschland auf eine Vereinheitlichung von Bedingungen und Verfahrensstrukturen. Auch wenn durchaus anzunehmen ist, dass die machtpolitischen kommunalen Interessen die Praxis beeinflusst haben, wurde somit in Deutschland der ideelle Grundsatz einer staatlich garantierten Organisation von einheitlichen Erziehungsbedingungen gelegt (vgl. Mierendorff 2010, 90f.). In beiden Ländern wurden die staatlichen Autoritätsbefugnisse durch die Erweiterungen der Regelungsbereiche im Jahre 1922 nochmals gestärkt: In Deutschland durch den Anspruch des Kindes auf Erziehung, welcher staatliche Eingriffe legitimierte, insofern Eltern nicht in der Lage oder gewillt sind, diesem nachzukommen. Auf niederländischer Seite wurde durch die Unteraufsichtstellung die Rechtsposition der Vormünder gestärkt. Waren die bis zu diesem Zeitpunkt agierenden Patrone auf den Mitwirkungswillen der Eltern angewiesen, verfügten sie nun über Eingriffsbefugnisse. Einige Autoren (u.a. Ministerie van Justitie 2005, 58ff.) betonen, dass durch die Unteraufsichtstellung eine weniger stark polarisierende Form des Eingriffs installiert wurde. Gleichermaßen kann sie jedoch auch als erweiterte Möglichkeit angesehen werden, autoritären Einfluss auf Erziehungsprozesse auszuüben.

Desweiteren kann trotz einiger Unterschiede davon gesprochen werden, dass zwar in beiden Ländern die Ausrichtung der Strukturen an professionelle Kriterien als Ideologie Bestand hatte, sich jedoch nur mäßig entfalten konnte. So blieb der Zuständigkeitsbereich der niederländischen Kinderrichter eingeschränkt. Zudem war sowohl in Deutschland als auch in den Niederlanden die staatliche Subvention der Hilfeleistungen an keine Kontrollen hinsichtlich der Qualität der erbrachten Leistungen geknüpft. Dies hatte zur Folge, dass weitestgehend ungeschultes Personal Hilfsleistungen erbrachte. In den Niederlanden jedoch wurden durch die Kindergesetz-Beamten spezialisierte Kinderschutzfachkräfte tätig.

5. Kinderschutz im Vergleich Deutschland – Niederlande Phase 2

5. 1 Entwicklungen in den Niederlanden (1945-1975)

Nach der Befreiung wurde in der Politik wie auch im gesellschaftlichen Leben der Niederlande wieder das versäulte System eingenommen. Im Rahmen der Neuwahlen kam es jedoch zu einer Kooperation zwischen der sozialdemokratischen und der katholischen Partei. Diese Fusion wird u.a. von Hesser (2000, 29) als entscheidender Faktor angesehen, dass nicht an einer Reorganisation des liberalen Rechtsstaates der Vorkriegszeit angeknüpft wurde, sondern sich ein Staatstypus entwickeln konnte, der aus deutscher Sicht als Sozialstaat, aus niederländischer Sicht mit dem Begriff 'welvaartsstaat' (Wohlstandsstaat) bezeichnet werden kann[14]. Diese neue Ausrichtung implizierte, dass der Staat trotz der (vorläufig) wieder eingenommenen versäulten Gesellschaftsorganisation zunehmend Einfluss auf die Gestaltung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse nahm (vgl. Hesser 2000, 29). Hesser (ebd.) führ an, dass die Industrialisierungspolitik der niederländischen Regierung in den Jahren des Wiederaufbaus darauf ausgerichtet war, so-

[14] „[…] in den Niederlanden werden auch andere Begriffe verwendet, obwohl «Sozialstaat» dem, was bezeichnet werden soll, noch am nächsten kommt. […] Im ersten Vierteljahrhundert nach dem Zweiten Weltkrieg war in den Niederlanden von «welvaartsstaat» (= Wohlstandsstaat) die Rede – der Begriff geht zurück auf die nicht ganz korrekte Übersetzung des angelsächsischen «welfare state»" (Hesser 2000, 28).

wohl die demoralisierte Bevölkerung wieder aufzubauen als auch die ökonomischen und sozialen Verhältnisse wieder herzustellen. Die Sicherung Halt gebender Kontinuitäten einerseits und ein zukunftsorientierter Gestaltungswille andererseits, können auch als charakteristische Merkmale des Kinderschutzes der Nachkriegszeit angesehen werden. So wurden die grundsätzlichen Strukturen und Organisationsformen der Vorkriegszeit wieder aufgenommen, gleichzeitig jedoch kam es zu Veränderungen, die mit der Reorganisation der Vormundschaftsräte eingeleitet wurden.

5.1.1 Reorganisation der Vormundschaftsräte

Bereits in den Vorkriegsjahren hatte sich heftige Kritik an der Arbeit der Vormundschaftsräte formiert. Da sie – insbesondere seit der Einführung der Unteraufsichtstellung – mit einer Vielzahl von Tätigkeiten belastet wurden, konnten sie nur unzureichend ihren eigentlich angedachten Aufgaben (Aufklärung, Beratung, Koordination) gerecht werden. Die uneffektive Arbeit der Vormundschaftsräte veranlasste die Regierung 1956 zu einer Reorganisation der Organisations- wie auch Professionalisierungsstruktur (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 89ff.). Die Vormundschaftsräte wurden mit einer neuen Rechtsgrundlage verstaatlicht und waren von da an eine Regierungsbehörde, die den Namen 'Raad voor de kinderbescherming' bekam. Es wurden Büros mit Angestellten eingerichtet, die formell und finanziell dem Justizministerium unterstanden (vgl. van Montfoort 2010, 94). Diese Reorganisation hatte großen Einfluss auf die Professionalisierung des Kinderschutzes, denn formal behielten die Ratsmitglieder zwar die Verantwortung für die Empfehlungen, in der Praxis jedoch bekamen die Regierungsangestellten die größeren Verfügungskompetenzen. Professionelle Sozialarbeiter übernahmen die Grunduntersuchung der Familien und die Formulierung des Empfehlungsschreiben an den Richter, „lediglich die Beschlußfassung und die endgültige Empfehlung liegen noch in den Händen der Ratsmitglieder" (van Nijnatten 1991, 41). Die zuvor neben den Räten als gerichtliche Berater eingesetzten Beamte für die Kindergesetze wurden bei den Räten tätig (vgl. ebd., 39f.). „Der Ausschuss für Kinderschutz wurde die zentrale Einrichtung des Kinderschutzes" (van Montfoort 2010, 94).

5.1.2 Expansion der Professionalisierung

Die Professionalisierung der Kinderschutzarbeit schritt auch auf anderen Ebenen des niederländischen Kinderschutzes voran. Ein wichtiger Motor hierfür war die Einflussnahme politischer und kultureller Entwicklungen der Vereinigten Staaten. Diese spielten nicht nur im Rahmen des Marshall Plans zur Widerherstellung der ökonomischen Stabilität der Niederlande eine Rolle. Auch die fortschrittlichen amerikanischen Methoden der Hilfeleistung stießen in der niederländischen Sozialarbeit auf fruchtbaren Boden (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 89). Van Nijnatten (1991, 38) weist darauf hin, dass insbesondere die Einzelfallhilfe[15] einen prägenden Einfluss auf den ambulanten niederländischen Kinderschutz hatte. Sie beschreibt, dass das Selbstverständnis dieses Konzeptes – die Individualisierung von Hilfe und die Förderung der Selbstbestimmung des Klienten – Symbol für ein sich wandelndes gesellschaftliches Bewusstseins war. So stieß der für bishe-

[15] „Soziale Einzelfallhilfe wird verstanden als therapeutische Intervention, die mittels Einstellungs- und Verhaltensänderung zu einer Verbesserung der problematischen Lebenslage beiträgt" (Schilling/Zeller, 2007, 79).

rige Wohltätigkeit so klassische Obrigkeitscharakter zunehmend auf Ablehnung. Anstelle dessen trat die Forderung nach Hilfestellungen, die den Klienten aktiv in den Hilfeprozess einbinden und sich an dessen Ressourcen orientieren. In den Folgejahren expandierte die Professionalisierung enorm. Es entstanden zahlreiche Ausbildungseinrichtungen, durch die die Qualifizierung des in der Kinder- und Jugendhilfe tätigen Personals gewährleistet wurde. Zudem sorgte die Entwicklung neuer Arbeitstechniken für einen sich wandelnden Charakter der Hilfeleistungen (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 115ff.).

In den 60 er Jahren schritt der Ausbau des Wohlstandstaats weiter voran. Ein gut ausgebautes System von Sozialgesetzgebungen wie auch ein umfangreiches Netz an psychosozialen und soziokulturellen Einrichtungen sorgten für ein Halt gebendes soziales System (vgl. Hesser 2000, 33f.). In Folge der sich verändernden Lebensbedingungen ging man auch im sozialpolitischen Bewusstsein dazu über, die Idee der ökonomischen Sicherung des Wohlstandes um Facetten des individuellen und sozialen Lebens zu erweitern. Die Idee des Wohlfahrtstaates festigte sich. Das im Jahre 1965 gegründete Ministerium für Kultur, Freizeit und Sozialarbeit (CRM) wurde zum Zentrum der Wohlfahrtsbestrebungen (vgl. ebd., 37). Die Betonung der individuellen Lebensqualität wurde nicht nur zum prägenden Merkmal politischen Bewusstseins, sondern spiegelte einen generellen Bedeutungswandel in der Mentalität dieser Zeit wieder. Im Zuge des voranschreitenden Modernisierungsprozesses, des Ausbaus wissenschaftlicher Erkenntnisse und einer an personalen Bedürfnissen ausgerichteten Lebensplanung begann auch der Einfluss des konfessionellen Wertesystems zu schwinden. Im Verlauf der 60 er Jahre kam es zu einer starken Dekonfessionalisierung und damit einhergehend zu einer Auflösung des Säulensystems (vgl. Hesser 2000, 38ff.). Traditionelle Autoritätsverhältnisse wurden in Frage gestellt. Der Ruf nach gesellschaftlicher Partizipation und gerechten Teilhabechancen wurde zum Ausdruck eines veränderten sozialen Denkens. Dies hatte auch Einfluss auf die Entwicklungen der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Ministerie van Justitie 2006, 137ff.).

5.1.3 Partizipation und Lebensweltorientierung

Zunehmend formierte sich Kritik, dass das bisherige Kinder- und Jugendhilfesystem normierend funktioniere und i.d.S. auf die Anpassung junger Menschen in ein (verkehrtes) bestehendes System abzielen würde (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 78). Auf die Forderungen nach Partizipation und Erziehung zur Mündigkeit reagierte man mit einer Ausweitung des Bemühens um Kinder und Jugendliche über fürsorgerische Maßnahmen hinweg. Das Modell eines integrativen, familienorientiert ausgerichteten Hilfekonzeptes hielt Einzug in die Praxis. Die Kinder- und Jugendpolitik wurde zum Teil dezentralisiert und dem Zuständigkeitsbereich der Gemeinden zugesprochen. Es wurden bessere Bedingungen in den Waisenhäusern geschaffen (Verkleinerung der Gruppen, qualitative als auch quantitative Verbesserung der Personalstruktur) und ambulante Hilfen gewannen an Bedeutung (vgl. ebd.).

5.1.4 Die Wiederentdeckung von Kindesmisshandlung

Zudem wurde die Diskussion um Reformen im Kinderschutz durch ein erwachendes Bewusstsein für Kindesmisshandlungen vorangetrieben. Ausgehend von veröffentlichten Studien amerikanischer Wissenschaftler[16] über misshandelte Babys setzte auch im europäischen Bereich eine Debatte über Strukturfehler des Kinderschutzes ein. Die niederländische Regierung entschloss sich gegen eine grundsätzliche Umstrukturierung, führte jedoch eine neue Behörde, den Vertrauensarzt ein (vgl. van Montfoort 2010, 95).

5.1.5 Die Vertrauensärzte

Zu Beginn des Jahres 1972 wurden vier Vertrauensärzte benannt, deren Aufgabe es war, involvierte Akteure in Fällen (eines Verdachts auf/) von Kindesmisshandlung zu beraten. Sie wurden vom Ministerium für Gesundheit und Fürsorge oder von den kommunalen Behörden finanziert, bekamen jedoch keinen formellen Status, der sie zu Eingriffen gegen den Elternwillen befugte.

5.4.2 Kritik am Strafjustizwesen

Durch die medizinische und gesellschaftsorientierte Perspektive der Vertrauensärzte kam es zu Anstößen über neue Formen von Hilfekonzepten und damit gleichermaßen zu heftiger Kritik an dem Eingriffscharakter der Justiz (vgl. ebd., 94ff.). Kindesmisshandlung wurde nunmehr aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive als Problem der Hilflosigkeit angesehen. Es wurde bemängelt, dass eine strafrechtliche Verfolgung nicht das Basisproblem beheben würde. Trotz der heftigen Kritik an dem Strafjustizsystem wurden alte Strukturen beibehalten und die ideologische Trennung von Fürsorgeansatz und gerichtlichem Modell blieb zentraler Aspekt des niederländischen Kinderschutzsystems. Der ‘Raad voor de kinderbescherming‘ behielt als einzige Behörde die Schlüsselfunktion, um gesetzlich legitimierte Eingriffe zu erwirken (vgl. ebd.).

5.2 Entwicklungen in Deutschland (1945-1975)

5.2.1 Reorganisation des Kinderschutzes

Der Krieg hatte zu einer allgemeinen Diffusität geführt, die sich auch eklatant auf kindliche Lebensumstände auswirkte. Das Jugendamt als steuernde Behörde für kindliche Angelegenheiten war als Institution ebenso wie bisherige Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe zerschlagen worden. Im Rahmen einer allgemeinen Neuordnung des bundesrepublikanischen Sozialsystems wurden auch die Bemühungen zum Schutz von Minderjährigen wieder aufgenommen. Diese Bestrebungen kamen im Ausbau gesetzlicher Regelungen zum Ausdruck (vgl. Jordan 2005, 53ff.).

5.2.2 Die Novelle des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes (RJWG)von 1953

Als die Änderungsgesetze zum RJWG 1953 verabschiedet wurden, hatte man angesichts eines entschlossenen Glaubens an eine bessere Zukunft bereits in vielen Ländern wieder für institutio-

[16] Zu den bekanntesten zählte Henry Kempe, der Begründer der „International Society for the Prevention of Child Abuse and Neglect“. Seine Veröffentlichungen sorgten weit über anglo–amerikanische Grenzen hinweg für eine gesteigerte Aufmerksamkeit gegenüber Kindesmisshandlungen (vgl. van Montfoort 2010, 94f.).

nelle Strukturen und eine weitestgehend geregelte soziale Ordnung sorgen können (vgl. Mierendorff 2010, 96). Mit der Novelle knüpfte man an die Bestrebungen an, einheitliche Rahmenbedingungen auf Bundesebene zu schaffen und somit die Einschränkungen der Notverordnung von 1924 aufzuheben. Es erfolgte eine Reorganisation der Jugendämter: Die Einrichtung von Jugendämtern und Landesjugendämtern wurde zur unabdingbaren Pflichtaufgabe erhoben. Zudem wurde eine zweigliedrige Struktur des Jugendamtes eingeführt, welches von nun an aus Jugendwohlfahrtsausschuss und Verwaltung zu bestehen hatte (vgl. Jordan 2005, 57f.). Der Jugendwohlfahrtsausschuss setzte sich aus Vertretern der öffentlichen Jugendhilfe zusammen und verfügte über Beschlussrecht in allen Angelegenheiten der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Mierendorff 2010, 97). Währenddessen die Verwaltung alle laufenden Aufgaben wie die Förderung und Beratung von Einrichtungen und Verbänden als auch die Zuständigkeit für die Fortbildung und Durchführung justizieller Maßregeln übernahm (Inobhutnahme, Vormundschaft etc.), befasste sich der Jugendhilfeausschuss mit allen Angelegenheiten der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe. Durch die Einführung des Jugendwohlfahrtsausschusses wurden nun Jugendwohlfahrtsträger und Verbände bei Entscheidungsprozessen des Jugendamtes eingebunden (vgl. Mierendorff 2010, 97). Wie Weber (2006, 259) beschreibt, stellte der Jugendhilfeausschuss als zentrales Gremium der Jugendhilfeplanung im Hinblick auf die fachlichen Inhalte des Leistungsangebots eine bedeutende Rolle für die Gesamtverantwortung des Jugendamtes dar. Zudem bekräftigte die Novelle ausdrücklich den Vorrang freier Träger vor öffentlichen. Mierendorff (ebd., 98) rekonstruiert, dass sich mit der Novellierung ein normativer Wandel vollzog, indem der ordnungspolitische Charakter des Rechts zugunsten einer sozialpädagogischen Ausrichtung aufzuweichen begann.

5.2.3 Diskussionen rund um das Thema Subsidiarität

Das Stimmungsbild der Folgezeit war stark geprägt von Grundsatzdiskussionen rund um das Thema Subsidiarität. Diesem näherte man sich aus zwei Perspektiven: Wie auch in den Niederlanden sorgte der Modernisierungsprozess für eine zunehmend pluralistische Werthaltung. Obwohl dem Jugendamt durch die Parallelstruktur „[…] der totalitäre Charakter einer Eingriffsbehörde […]“ (Mierendorff 2010, 99) genommen wurde, stand der Vorwurf im Raum, dass die Eingriffsbefugnisse dieser zentralen Behörde den Vorrang elterlicher Erziehungsverantwortung beschneiden würden (vgl. Jordan 2005, 57). Zudem fachte in Bezug auf die subsidiäre Kooperation zwischen freien und öffentlichen Trägern der Streit zwischen „[…] sozialdemokratischen und bürgerlich – liberal geprägter Sozialstaatsauffassung […]“ auf (Weber 2006, 127). Weber (ebd.) beschreibt, dass die Sozialdemokraten im Sinne einer gesellschaftlichen Verantwortung für Erziehung mehr Einfluss staatlich kommunaler Träger forderten. Er führt weiter aus, dass demgegenüber die Bürgerlich liberalen im Sinne staatlicher Neutralität auf die Stärkung des Vorrangs freier Träger vor öffentlichen abzielten (vgl. Weber 2006, 127ff.). Neben dieser Grundsatzdiskussion über die Machtbalance zwischen Staat und Eltern und zwischen Staat und freien Trägern kristallisierte sich ein weiteres Problemfeld hinaus: Das Jugendamt schien dem Anspruch nicht gerecht zu werden, eine professionelle pädagogische Ergänzung für defizitäre Familienerziehung zu erbringen. Die qualitative als auch quantitative Personalstruktur war hierfür nicht angemessen

(Mierendorff 2010, 104 in Anlehnung an Riedel 1963, 27). Mierendorff (ebd.) resümiert, dass wahrscheinlich viele Einflüsse dazu beigetragen haben, dass man sich 1961 zu einer Neuregelung der gesetzlichen Grundlagen entschloss.

5.2.4 Das Jugendwohlfahrtsgesetz (JWG) von 1961

Die mit dem JWG in Kraft getretenen Neuregelungen können in Anlehnung an Jordan (2005, 57f.) und Mierendorff (2010, 107) wie folgt zusammengefasst werden: Das Elternrecht und das Subsidiaritätsprinzip wurden gestärkt, der Katalog jugendpflegerischer Tätigkeiten konkretisiert, die Frage der Übernahme der Kosten für Leistungen der Jugendwohlfahrtsbehörde wurde einheitlich geregelt, der Pflegekinderschutz wurde erweitert und es wurde eine bundesrechtliche Grundlage für die freiwillige Erziehungshilfe geschaffen. Zudem schuf man Grundlagen für mehr Professionalität im Kinderschutz, die ihre Entfaltung auf drei Ebenen erwirken sollten: „[…] die Organisation der Ausbildung der Fachkräfte in § 23 wird als Aufgabe der Jugendwohlfahrtsbehörde neu eingeführt. Auf Bundesebene wurde zur Schaffung einer wissensbasierten Entscheidungsgrundlage eine kontinuierliche Jugendberichterstattung eingearbeitet […]. Und letztendlich wurde ein die Regierungsgeschäfte beratendes Bundesjugendkuratorium installiert (§26), um unterschiedliche professionelle Ansätze wie auch Wertvorstellungen in die politischen Entscheidungen mit einfließen zu lassen“ (Mierendorff 2010, 108).

5.2.5 Die Entwicklung eines politischen Selbstverständnisses im Rahmen der Studentenbewegungen

Mit der sozial – liberalen Politik Ende der 60 er Jahre wuchs ein reformförderndes Klima, das auch für Bewegung in der Kinder- und Jugendhilfe sorgte. Insbesondere das Engagement der Studentenbewegung wirkte sich auf die Praxis und Konzeption der Kinder- und Jugendhilfe aus. Die Studentenbewegung betonte den gesellschaftlichen und politischen Auftrag der Sozialen Arbeit im Allgemeinen und der Jugendhilfe im Speziellen. Diese müsse nicht anpassend wirken und sich von ‚oben herab‘ vollziehen, sondern solle die Beteiligten aktivieren und emanzipieren (vgl. Weber 2006, 189). Im Rahmen dieser sozialpolitischen Konzeptdiskussionen entstanden in Folge eines wachsenden privatbürgerlichen Engagements zahlreiche private Initiativen. Hiermit geriet die Vormachtstellung der traditionell ausgerichteten Wohlfahrtsverbände ins Wanken (vgl. ebd., 132). Aus der Praxis heraus vollzog sich ein Wandel weg vom formellen Vorrang-Nachrang-Verhältnis hin zu einem inhaltlichen Ordnungsprinzip. Demnach sollte der Träger bevorzugt Hilfe erbringen, der die beste Förderung des Betroffenen gewährleisten konnte (vgl. Weber 2006, 133 in Anlehnung an Münder 1984, 1159). Die inhaltlich qualitativ orientierte Subsidiarität implizierte auch ein erweitertes Verständnis von Trägern und schloss i.d.S. nun auch die Selbsthilfeorganisationen mit ein (vgl. Weber 2006, 133). Weber (ebd.) konstituiert, dass diese Entwicklungen auch die nachfolgenden Jugendhilferechtsreformen, die letztendlich ihre Vollendung im Kinder- und Jugendhilfegesetz fanden, stark beeinflussten.

5.3 Vergleich der dritten Phase

In beiden Ländern erfolgte die Reorganisation des Kinderschutzes zur Nachkriegszeit nach ähnlichem Prinzip: Einerseits wurden Kontinuität sichernde ‘alte‘ Strukturen wieder eingenommen. Andererseits sorgten Modernisierungstendenzen für Veränderungen. Auf deutscher Seite knüpfte man 1953 mit der Novelle des RJWGs grundsätzlich an die rechtliche Situation von 1922 an. Die zentrale Position des Jugendamts wurde gestärkt, um somit eine einheitliche Organisations- und Verwaltungsstruktur zu schaffen. Gleichzeitig wurden durch die Einführung der zweigliedrigen Struktur des Jugendamtes die Beteiligungsrechte von Jugendwohlfahrtsträgern auf kommunaler Ebene gestärkt. Justizielle Aufgaben blieben aber im Zuständigkeitsbereich des behördlichen Verwaltungsteils. In den Niederlanden hingegen setzte ein gegenläufiger Prozess ein: Der Einflussbereich privater Akteure wurde durch die Reorganisation der Vormundschaftsräte geschwächt. Diese werden 1956 mit einer Rechtsgrundlage verstaatlicht und erhielten somit ebenso wie die Jugendämter behördlichen Charakter.

Sowohl auf niederländischer als auch auf deutscher Seite vollzog sich mit dem einsetzenden ökonomischen und wissenschaftlichen Fortschritt ein normativer Wandel, der eine kritische Haltung gegenüber staatlicher Autorität und bestehenden Systemstrukturen beförderte. Im Bereich des Kinderschutzes der beiden Nationen wurde die Legitimation staatlicher Eingriffe in die elterliche Erziehungsverantwortung in Frage gestellt. Den Forderungen nach weniger disziplinarisch eingreifenden Maßnahmen wurde unterschiedlich begegnet: In Deutschland wurde mit dem RJWG der kindbezogene Schutz- und Kontrollmechanismus bisheriger Rechtsgrundlagen durch eine familienorientierte Ausrichtung gemindert. Neben einer expliziten Stärkung des Elternrechts (§ 3 RJWG) wurden zudem gesetzliche Grundlagen für mehr Professionalität geschaffen. In den Niederlanden blieb eine grundsätzliche Anpassung der rechtlichen Rahmenbedingungen aus. Hier vollzog sich ein Wandel des Charakters der Hilfskonzepte nicht auf struktureller Ebene, sondern vielmehr aus der Praxis heraus. Die Expansion der Professionalisierung qualitativer als auch quantitativer Art und der damit zunehmende Einfluss Professioneller sorgten dafür, dass familien- und lebensweltorientierte Konzepte und Methoden Einhalt in die Erziehungspraxis erlangten. Subsumierend kann für beide Länder davon gesprochen werden, dass in diesem Zeitraum Professionalisierungstendenzen einsetzten, die sich sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene vollzogen. Im Kontext des niederländischen Systems kann die Verschiebung der Zuständigkeitsbefugnisse zugunsten professioneller Sozialarbeiter als entscheidende Weichenstellung für die Professionalisierung betrachtet werden. Im Bereich der Deutschen Entwicklungen sind die bundeseinheitlichen Regelungen zu Ausbildungsgängen und die Ankoppelung politischer Entscheidungen an Berichterstattungs- und Beratungssysteme als nachhaltige Professionalisierungsmaßnahmen hervorzuheben. Ein grundlegender Unterschied ist jedoch, dass sich das niederländische System durch den Einsatz von Ärzten einem multidisziplinären Verständnis öffnete. Eine medizinische Beurteilung wurde Teil der Bewertung von Gefährdungsgrundlagen. In der Bundesrepublik hingegen blieb die Professionalisierung eindimensional.

Folgende Eckpunkte lassen sich festhalten: Infolge der Verstaatlichung der Vormundschaftsräte verfügen nun beide Länder über zentrale Behörden des Kinderschutzes. Währenddessen die

Reorganisation des Kinderschutzes in Deutschland eine Justierung des Verhältnisses zwischen Staat und freien Trägern zugunsten freier Träger mit sich bringt, wird der Einflussbereich privater Wohltätigkeitsvereine im niederländischen System geschwächt. Durch das RJWG findet eine Verschiebung kindbezogener staatlicher Kontrollmechanismen zugunsten elternunterstützender Maßnahmen statt. In den Niederlanden bleibt eine grundsätzliche Anpassung rechtlicher Rahmenbedingungen aus, es vollzieht sich aber ein Wandel der Praxis durch ein hohes Maß an professionellen Einflüssen, die durch die Einführung der Vertrauensärzte auch um medizinische Beurteilungskriterien erweitert werden. Bei beiden Systemen wird jedoch durch die Einschränkung der Verfügungskompetenzen beteiligter Akteure (Jugendhilfeausschuss/Vertrauensärzte) die Trennung zwischen justiziellen und Fürsorgemaßnahmen aufrechterhalten.

6. Kinderschutz im Vergleich Deutschland – Niederlande Phase 3

6.1 Entwicklungen in den Niederlanden (1975-2000)

6.1.1 Die Wirtschaftskrise und ihre Auswirkungen auf den sozialpolitischen Gestaltungswillen

Bereits Ende der 60er Jahre formierten sich im Rahmen der systemkritischen Auseinandersetzung Forderungen nach partizipativen Ansätzen in der Kinder- und Jugendhilfe. Im Verlauf der 70er Jahre nahmen Vorschläge für Reformkonzepte, insbesondere durch die Arbeit verschiedener staatlich einberufener Arbeitsgruppen, konkretere Gestalt an (vgl. van der Linden et al. 2009, 33f.). Ein Aspekt der fachlichen Debatte war die immer noch unzureichend organisierte Kooperation zwischen den Jugendhilfeakteuren. Ein anderer bezog sich auf die Dezentralisierung der Jugendhilfepolitik auf die Gemeindeebene. Man hoffte, durch die Ausweitung kommunaler Gestaltungsräume die Beteiligungsrechte von Jugendlichen stärken zu können (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 80). Die niederländische Regierung distanziert sich jedoch „[…] vanuit de filosofie dat de samenleving zelf verantwoordelijk moest zijn“ (ebd.). Ausschlaggebend dafür, dass trotz bestehender Anstrengungen Veränderungen in der Rahmensetzung ausblieben, mögen die sich eklatant verändernden ökonomischen Bedingungen gewesen sein. Hesser (2000, 40ff.) beschreibt, dass mit der 1975 einsetzenden Wirtschaftskrise auch die sozialen und politischen Verhältnisse der Niederlande neue Gestalt annahmen. Der sich seit den Nachkriegsjahren konstituierende Wohlfahrtsstaat war darauf ausgerichtet, den Wohlstand auf allen sozialen Ebenen auszubauen. Die neuen ökonomischen Bedingungen forderten nun, eine neue nationale Linie bei der Gestaltung des Sozialen auszuloten (vgl. ebd.).

Erst Ende der 80 er Jahre entschloss sich die niederländische Regierung, den Initiativgesetzentwurf einer engagierten Arbeitsgruppe aufzunehmen, und ein neues Jugendhilfegesetz zu beschließen (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 80).

6.1.2 'De Wet op de Jeugdhulpverlening' von 1989 - Das Streben nach integrierter Jugendhilfe

Van Montfoort (2010, 97) betont, dass mit dem 1989 beschlossenen (und 1992 vollständig eingeführten) Gesetz die jahrelangen Bemühungen zum Ausdruck kamen, ein integriertes Jugendhilfesystem, und somit bessere Bedingungen des Aufwachsens zu schaffen. Das neue Gesetz setzte ein Verhältnismäßigkeitsprinzip für Hilfeleistungen fest. Diese waren demnach so kurz wie möglich, so leicht wie möglich, so nah wie möglich und so frühzeitig wie möglich zu erbringen (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 81).

"Hulpverlening vindt plaats in de minst ingrijpende vorm, zo dicht mogelijk bij de plaats waar de jeudigde duurzaam verblijf en gedurende een zo kort mogelijk periode en voldoet ook overigens aan de eis dat zij voor de jeugdige de meest aangewezene ist e achten." (Ministerie van Justitie 2006, 169).

Dies implementierte nicht nur einen Vorzug ambulanter vor stationären Hilfen, sondern brachte als entscheidendste Veränderung ein neues geographisches Organisationsprinzip hervor (vgl. ebd.). Die Gemeinden wurden als zu kleines Gebiet angesehen, um eine zusammenhängende Kinder- und Jugendhilfe realisieren zu können. Ihnen wurde lediglich die Aufgabe zugestanden, präventive Jugendpolitik zu betreiben. Die Verantwortung für die Jugendhilfeleistungen wurde den Provinzen überlassen. „Alle Organisationen einer Region sollten zur Zusammenarbeit verpflichtet werden, und am Anfang der Interventionen sollte es eine multidisziplinäre Diagnose geben" (van Montfoort 2010, 97). Hiermit wurde der versäulten Konstellation der Hilfeerbringung (welche in der sozialen Praxis z.T. immer noch Bestand hatte) endgültig ein Ende gesetzt. Amsterdam, Rotterdam und den Haag bekamen als Stadtregionen mit ihren umliegenden Gemeinden den Status einer Provinz zugeschrieben, so dass insgesamt 15 dezentrale Behörden entstanden (12 Provinzen und 3 großstädtische Regionen) (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 83). Die justiziellen Einrichtungen bekamen nun innerhalb des Gesetzes einen gesonderten Platz. Die Zusammenarbeit zwischen den Einrichtungen und eine Koordinationsstruktur entsprechender Maßnahmen blieb jedoch ebenso aus wie ein gesetzlich verankertes Recht auf Jugendhilfeleistungen (vgl. ebd., 81ff.). Dies führte in der Praxis schon bald zu der Ernüchterung, dass die Kinder- und Jugendhilfe immer noch ein Nebeneinander vieler Akteure unterschiedlicher Professionen (z.B. Polizei, Medizin, Psychologie, Strafjustiz) ohne eine bindende Organisationsstruktur war (vgl. van Montfoort 2010, 97). Zudem stellte sich durch die Dezentralisierung nach den Provinzen die Frage, nach welchen Kriterien die Aufteilung des Gesamtbudgets stattfinden solle. Man entschied sich, die Verteilung auf Basis des historischen Budgets vorzunehmen. Demnach richtete sich die Höhe des Budgets nach der Anzahl an Gründungsplätzen von Waisenhäusern und stationären Erziehungseinrichtungen. Diese Lösung führte aufgrund der regional sehr unterschiedlichen Verteilung entsprechender Einrichtungen zu Unzufriedenheit (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 82). Zudem sorgte die bestehende Finanzierungsform für Unzufriedenheit. Dadurch, dass die staatlichen Zuschüsse den ausführenden Organisationen zukamen und nicht im Sinne des Wettbewerbsprinzips vergeben wurden, konnten sich große Träger innerhalb der jeweiligen Region eine Monopolstellung sichern (vgl. ebd.). Durch diese indirekte Finanzierung konnte wenig/kein Ein-

fluss auf die Qualität und Effektivität der Hilfeleistungen genommen werden (hierzu ausführlicher unter 9.3).

Zusammenfassend lässt sich die mit dem 'Wet op de Jeugdhulpverlening' eingeführte Struktur wie folgt darstellen: Der Staat stellt das Makrobudget zur Verfügung und ihm unterliegt die Gesetzgebung. Die Provinzen erbringen die Jugendhilfeleistungen und die Gemeinden sind für die präventive Jugendpolitik verantwortlich. Ein gesetzlich verankerter Anspruch auf Jugendhilfeleistungen bleibt ebenso wenig formuliert wie ein Organisationsprinzip der in die Jugendhilfe involvierten Institutionen und Professionen.

Auch wenn unmittelbar nach Einführung des 'Wet op de Jeugdhulpverlening' oben genannte Kritikpunkte für große Unzufriedenheit sorgten, blieben grundsätzliche Reformen zunächst aus. Die Regierung räumte jedoch 1994 den regionalen Behörden die Möglichkeit ein, ein 'Bureau Jeugdzorg' (Büro für Jugendhilfe) als zentrale Anlauf- und Organisationsstelle einzurichten (vgl. Minsterie van Justitie 2006, 198f.). Da keine gesetzliche Grundlage gegeben war, führte dies zu einer Vielzahl verschiedener Formen von 'Bureaus Jeugdzorg', was zunehmend zu Unübersichtlichkeit und zu Problemen der Zusammenarbeit zwischen den Sektoren führte (vgl. van Montfoort/Tilanus 2005, 85). Dies sollte sich erst 2005 mit Einführung des 'Wet op de Jeugdzorg' ändern.

6.2 Entwicklungen in Deutschland (1975-2000)

6.2.1 Forderungen nach Strukturbedingungen für eine offensive Kinderhilfe

Mit den Forderung nach einer offensiven Kinder- und Jugendhilfe, die seit den 70er Jahren immer präsenter wurde, nahm auch der Gedanke an Prävention eine zentrale Bedeutung für die Bemühungen rund um den Schutz von Kindern ein. Mit ihm setzte – wie auch schon im Rahmen der Studentenbewegung - eine Verschiebung der Betrachtungsweise von Problemlagen ein. Der Fokus richtete sich nicht mehr nur auf individuelle Problemlagen, sondern auf die Frage, welche Systembedingungen vorhanden sein müssen, um eine kindeswohlgedeihliche Erziehung garantieren zu können (vgl. Weber 2006, 242ff.). Auch wenn der Versuch, die Reformbemühungen rechtlich zu verankern scheiterte, so „ […] wirkten sich die Reformbemühungen jedoch unterhalb einer Rechtsreform in einer breiten Innovation der Praxis der Jugendamtsmitarbeit aus" (Weber 2006, 245). Merchel (2002, 37) subsumiert, dass die Anzahl an Jugendhilfeangeboten ebenso wie die der Fachkräfte landesweit zunahm und sich ein differenziertes Repertoire an Fachmethoden entwickelte. Für die Praxis bedeutete dies eine zunehmend an sozialpädagogischen Erkenntnissen ausgerichtete Planungs- und Entscheidungsstruktur (vgl. Weber 2006, 245f.). Zudem reagierte die Jugendhilfepraxis unter Ausnutzung der generalklauselartigen Aufgabenbeschreibung gem. §§ 5/6 JWG und entwickelte eine Vielzahl an Angeboten, um den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden (vgl. Jordan 2005, 64). Jegliche Versuche, die vorhandenen Diskussionsentwürfe in eine gesetzliche Neuordnung des Jugendhilferechts zu gießen, scheiterten jedoch an der Uneinigkeit politischer und weltanschaulicher Akteure. Dies hatte zur Folge, dass die Deckungsungleichheit zwischen der Jugendhilfepraxis und dem Jugendwohlfahrtsrecht anwuchs

(vgl. Mierendorff 2010, 116). Erst mit dem 1990 beschlossenen und zum 1. Januar 1991 in Kraft getretenen Kinder- und Jugendhilferecht wurde der vorläufige Abschluss einer 30–jährigen Diskussion um eine Neuordnung der Rechtsmaterie markiert (vgl. Weber 2006, 248; Mierendorff 2010, 118f; Jordan 2005, 64f.).

6.2.2 Das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)

Mit den Regelungsschwerpunkten des KJHG von 1990 löste man sich von den Strukturprinzipien des RJWG bzw. JWG ab. Die Neuordnung des Kinder- und Jugendhilferechts zielte darauf ab, den sich bereits in der Praxis vollzogenen ideellen Wandel einer kontroll- und eingriffsorientierten Kinder- und Jugendhilfearbeit abzulegen und stattdessen eine präventive und leistungsgewährende Ausrichtung rechtlich zu kodifizieren (vgl. Weber 2006, 248; IJAB 1994, 29). Desweiteren strebte man immer noch nach einer überregionalen Angleichung von Rahmenbedingungen, um „[…] ein größeres Maß an Rechts- und Handlungssicherheit bei allen Beteiligten […]" zu ermöglichen (Jordan 2005, 65). Diesen beiden zentralen Anliegen zugrunde, verpflichtete das KJHG alle örtlichen Träger der öffentlichen Jugendhilfe zur Errichtung eines Jugendamts (vgl. IJAB 1994, 383). Zudem wurde ein differenzierter Leistungskatalog erstellt, mit dem das in Paragraph 1 formulierte Recht des Kindes auf „Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit" (§1 KJHG) gewährleistet werden sollte. Jordan (2005, 68f.) subsumiert, dass der Leistungskatalog einer familienzentrierten Logik folgt, wonach der Leistungsanspruch von Personensorgeberechtigten als Empfänger sozialpädagogischer Hilfe gestärkt wurde. In Anlehnung an Jordan (ebd.) kann der Leistungskatalog in vier Abschnitte gegliedert werden: 1. Jugendarbeit, Jugendsozialarbeit, erzieherischer Kinder- und Jugendschutz, 2. Förderung der Erziehung in der Familie, 3. Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege, 4. Hilfe zur Erziehung, Hilfe für junge Volljährige. Merchel (2002, 33) wie auch Münder (1990, 208) weisen darauf hin, dass im Gesetzestext des KJHGs wenig Muss–, sondern vorwiegend Soll– Vorschriften vorzufinden sind. Sie folgern, dass Ansprüche somit potentiell erwirkt, jedoch nicht gezwungenermaßen eingeklagt werden können. Deren Gewährleistung hängt folglich von der Einschätzung der zuständigen Fachbehörde ab. Um dem unterstützenden Charakter Nachdruck zu verleihen, wurde der Leistungskatalog für freiwillige soziale Dienstleistungen (§§ 11-41 KJHG) explizit von den 'Anderen Aufgaben' (§§11-60 KJHG) getrennt. Die Zuständigkeit für alle erzieherischen Hilfen wurde den kommunalen Jugendämtern zugesprochen (vgl. Mierendorff 2010, 125). Diese haben die zur Leistungserbringung nötigen Bedingungen zu garantieren, um eine flächendeckende Versorgung mit den benannten Erziehungsleistungen bereitstellen zu können (§79 KJHG). Die Landesjugendämter behielten überregionale Aufgaben (Beratungsangebote, Öffentlichkeitsarbeit etc.) (vgl. ebd.). Das KJHG regelte auch das Verhältnis zwischen öffentlichen und freien Trägern neu. Dieses sollte von nun an auf partnerschaftliche Basis vollzogen werden. Zudem wurde die Rechtsposition von Selbsthilfegruppen nachhaltig gestärkt. Um die fachliche Qualität der Leistungserbringung von freien Trägern zu gewährleisten, werden nur Organisationen und Vereine anerkannt, die die unter §75, Abs.1, KJHG benannten fachlichen und personellen Voraussetzungen erfüllen. Über das in §72 KJHG verifizierte Gebot

über die Beschäftigung von Fachpersonal in den Jugendbehörden hinaus wurde somit flächendeckend für Grundstandards für die im Erziehungssystem Beschäftigten gesorgt (vgl. Späth 1991, 104 zitiert nach Mierendorff 2010, 130). Desweiteren wurden eine Reihe von gänzlich neuen Regelungen eingeführt: Die Jugendhilfeplanung und das Hilfeplanverfahren, der Schutz von personenbezogenen Daten, die Klärung der Rechtsstellung ausländischer Minderjähriger und die unter Paragraph 42 geregelte Inobhutnahme. Zudem flossen einige Leitnormen einer beteiligungsorientierten sozialen Arbeit – die ihren Ursprung in den Reformdiskussionen der 60er/70er Jahre nahmen – mit in die Neuordnungen ein: So gesteht §5 KJHG den Eltern ein Wunsch- und Wahlrecht in Hinblick auf verschiede Einrichtungen und Träger ein. Die Paragraphen 8, 9 und 36 sehen vor, dass Minderjährige an allen sie betreffenden Angelegenheiten (entsprechend ihrem Entwicklungsstand) zu beteiligen sind (vgl. Weber 2006, 191).

Dem Streben danach, erziehungsunterstützende Maßnahmen im Sinne eines modernen Sozialleistungsrechts anzubieten, wurde durch die Einordnung des KJHGs in den achten Teil des Sozialgesetzbuchs Nachdruck verliehen (vgl. Mierendorff 2010, 125). Hiermit wurde nicht nur formell die lange aufrecht erhaltene Trennung zwischen monetären und sozialpädagogischen Sozialleistungen aufgehoben. Dieses neue Zuordnungsprinzip kann beispielhaft für die ideelle Verschiebung sozialpolitischer Aktivitäten angeführt werden, die ihren Ursprung unter der Ära Kohl (1982 – 1998) nahmen und auch unter der rot–grünen (1998 – 2005) wie auch der großen Koalitionsregierung (seit 2005) trotz unterschiedlicher Akzentuierungen in einer graduellen Entwicklungslinie verliefen (vgl. Olk 2008, 886ff.). In Anlehnung an Olk (ebd.) können die sozialstaatlichen Aktivitäten in stark vereinfachter Form und mit Gewichtung auf familienpolitische Veränderungen wie folgt zusammengefasst werden: In Folge wirtschaftlicher und sozialstaatlicher Rezessionen Mitte der 70er als auch zu Beginn der 80er Jahre setzte die Politik infolge heftiger Debatten um die Finanzierbarkeit expandierender Sozialleistungen selektive Kürzungen im Bereich der traditionellen Sozialleistungen durch. Gleichzeitig fand eine Ausweitung von familienbezogenen Ansprüchen als auch von Leistungen der Altenhilfe statt. So trat 1994 das Pflegeversicherungsgesetz ein und im Jahre 1993 bekam jedes Kind vom 3. bis zum 6. Jahr einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Im Zeitraum von 1998–2006 wurden die monetären Transferleistungen für Familien (u.a. eine mehrmalige Erhöhung des Kindergeldes) als auch für andere familienbezogene Dienstleistungen (Ausweitung des Betreuungsangebots) ausgeweitet (vgl. ebd.).

Vorhergehende Ausführungen lassen die Annahme zu, dass die Vielzahl familienfördernder Maßnahmen als politischer Versuch angesehen werden können, dem fortschreitenden demographischen Wandel und der damit einhergehenden Überlastung des sozialen Systems entgegenzuwirken.

6.6.3 Das jugendhilferechtliche Dreiecksverhältnis

Ebenso wie in den Niederlanden festigte sich auch in Deutschland seit den 80er Jahren zunehmend die Kritik an der bestehenden Finanzierung von Jugendhilfeleistungen. Die Subvention von sozialen Dienstleistungsunternehmen wurde als nicht wirkungsorientiert angesehen, da somit wenig Einfluss auf die Qualität als auch die Effektivität der Hilfeleistungen genommen werden

konnte. Dies ist vor dem Hintergrund der bereits angedeuteten Neujustierungen wohlfahrtsstaatlicher Ausrichtungen in Folge der Wirtschaftskrise zu bewerten.

Der Zusammenhang stellt sich wie folgt dar:

Wie bereits erläutert, sorgte die ökonomische Krise in den 70er/80er Jahren für veränderte wohlfahrtsstaatliche Impulse hinsichtlich der Gestaltung des Sozialen. Dies hatte in beiden Ländern zur Folge, dass marktwirtschaftliche Orientierungen in die Neujustierung sozialpolitischer Aktivitäten einflossen. Wurde die Entwicklung des Sozialsystems (und somit auch der Kinder- und Jugendhilfe) bis dahin stark von inhaltlichen Diskursen geprägt, nahm nun auch die Frage nach dessen Wirtschaftlichkeit Raum ein (für die Niederlande vgl. Hesser 2000, 40ff.; für die BRD vgl. Olk 2008, 886ff.).

1999 wurde letztendlich im Rahmen des Umbaus der Sozialleistungssysteme auch die Leistungserbringung und Qualität der Hilfen zur Erziehung auf eine neue rechtliche Grundlage gestellt (§§78a-g SGB VIII). Als Steuerungselement wurde eine neue Finanzierungsform eingeführt (vgl. ISA 2007, 2ff.). Diese wird in der Fachliteratur auch als 'Jugendhilferechtliches Dreiecksverhältnis' bezeichnet und lässt sich in vereinfachten Zügen wie folgt erklären: Der öffentliche Leistungsträger erlässt einen Hilfebescheid an den Leistungsbezieher (i.d.R. Personensorgeberechtigter). Dieser ermächtigt den Leistungsbezieher, die entsprechende Leistung selbst bei einem privaten Leistungserbringer seiner Wahl (Wunsch- und Wahlrecht §5 SGB VIII) zu erwirken, insofern mit dem entsprechenden Träger eine Vereinbarung nach §78b SGB VIII besteht.

Nachstehend eine bildliche Darstellung der Zusammenhänge:

Abb. 3: Das jugendhilferechtliche Dreiecksverhältnis (Goldberg 2011).

6.3 Vergleich der 3. Phase

Es ist anzunehmen, dass die Beeinflussung des Sozialen Sektors durch die Wirtschaftskrise ursächlich dafür ist, dass in beiden Ländern trotz sich offenbarender Systemschwächen und Reformbestrebungen keine Veränderungen grundsätzlicher Rahmenbedingungen stattfanden. Beide Nationen waren zunächst damit beschäftigt, eine neue Linie für die Gestaltung des Sozialen auszutangieren. In der Kinder- und Jugendhilfepraxis Deutschlands und der Niederlande versuchte man im Rahmen gesetzlicher Möglichkeiten, sich den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen anzupassen. Erst mit dem 'Wet op de Jeugdhulpverlening' und dem KJHG wurden fast

zeitgleich (1989/1990) neue Regelungen eingeführt, mit denen man die langjährigen Reformbestrebungen endlich in die Tat umsetzte.
Sowohl im KJHG wie auch im 'Wet op de Jeugdhulpverlening' kamen die staatlichen Bemühungen zum Ausdruck, den gesetzlichen Rahmen an die veränderte Lebensrealität von Kindern und ihren Familien anzupassen. Dies bedeutete vor allem, der Pluralisierung von Lebensentwürfen/Familienformen durch ein an subjektive Bedürfnisse angepasstes Hilfskonzept gerecht zu werden. Im niederländischen Gesetzestext blieben Weisungen hinsichtlich der zu leistenden Hilfsmaßnahmen jedoch unkonkret. Hier wurde das Prinzip zugrunde gelegt, die Hilfeleistung habe in ihrer Verhältnismäßigkeit so gering einschreitend wie möglich zu sein. Demgegenüber wurden im KJHG erziehungsunterstützende Leistungen in einem differenzierten Leistungskatalog konkretisiert. In beiden Systemen fand mit der gesetzlichen Verankerung des Hilfeplans eine landesweite Angleichung von Verfahrensstandards statt. Somit wurden Hilfepläne ebenso wie die professionelle Diagnose in beiden Systemen zu zentralen Steuerungselementen des Hilfeprozesses. Im Rahmen dessen wurden auch die Beteiligungsrechte der Klienten gestärkt. Obwohl auch in den Niederlanden die Finanzierung von Jugendhilfeleistungen in Kritik geriet, führte zunächst nur Deutschland im Jahre 1999 eine neue rechtliche Grundlage für die Leistungserbringung ein und verfügte somit über ein neues Qualitätssteuerungselement. In beiden Systemen blieb der Ausbau eines konkreten Anspruchsrechts von Minderjährigen aus. Im KJHG wurde zudem die Rechtsposition des Kindes indirekt durch die Familialisierung der Rechtsstruktur geschwächt. D.h. wenn die Situation des Minderjährigen es erfordert, erwächst daraus ein potentieller Anspruch auf elternunterstützende Leistungen. Neben diesen tendenziell ähnlichen Regelungsbereichen kann jedoch davon gesprochen werden, dass mit dem KJHG und dem 'Wet op de Jeugdhulpverlening' zwei grundsätzlich unterschiedliche geographische Organisationsprinzipien beschlossen wurden. So wurde auf niederländischer Seite die Verantwortung für Jugendhilfeleistungen dem Zuständigkeitsbereich der Provinzen überschrieben. Es entstanden 15 dezentrale Behörden. Man hoffte, durch diese räumliche Ausweitung auf ein größeres Hilfsangebot zurückgreifen zu können, um somit dem Anspruch einer individuellen Hilfe gerecht werden zu können. Zudem sollten somit die Kooperationsstrukturen verbessert werden. Demgegenüber wurde im KJHG die Kommunalisierung der Kinder- und Jugendhilfe festgelegt. Die kommunalen Jugendämter haben die flächendeckende Versorgung mit erzieherischen Hilfen zu gewährleisten. Begünstigt in den Niederlanden die Dezentralisierung auf provinzialer Ebene den Zusammenschluss zu großen Organisationen, die ein vielfältiges Angebot an Hilfen zur Verfügung stellen können, fördert die Kommunalisierung auf deutscher Seite die Trägerpluralität. Auf diese Weise wurde nochmals die bereits im JWG im Sinne des Subsidiaritätsprinzips gestärkte Position freier Träger hervorgehoben. Die regionale Jugendhilfeplanung in Deutschland kann nicht nur als Methode angesehen werden, eine an örtlichen Erfordernissen abgestimmte Kinderschutzpraxis zu gestalten. Durch das Einräumen von Mitgestaltungsrechten bekräftigt der Staat, die Sorge um das Wohl von Kindern als gesamtgesellschaftliche Verantwortung anzusehen. Auch wenn resümierend davon gesprochen werden kann, dass mit dem 'Wet op de Jeugdhulpverlening' ein homogenes erzieherisches Hilfeangebot realisiert werden sollte, hemmte die unzureichend geregelte Organisationsstruktur die

Entfaltung in der Praxis. Mit den seit 1994 gebilligten Jugendhilfebüros entstanden regional unterschiedliche Einrichtungen, die dem ursprünglichen Gedanken einer einheitlichen Praxis entgegenstanden. Insgesamt kann gesagt werden, dass mit dem KJHG und dem 'Wet op de Jeugdhulpverlening' die staatlichen Bemühungen zum Ausdruck kamen, den rechtlichen Rahmen an die veränderten Lebensbedingungen von Kindern anzupassen. Charakteristisches Merkmal der Gesetze ist die Individualisierung der Hilfeleistung und eine lebensweltorientierte Ausrichtung, welche im KJHG einen verstärkt familienorientierten Akzent erhält. In beiden Systemen fand eine Angleichung von Verfahrensabläufen statt, die professionelle Diagnose blieb zentrales Steuerungselement. Hierbei bleibt das niederländische System multiprofessionell orientiert. Da jedoch verbindliche Regelungen zur Organisationsstruktur der verschiedenen Professionen ausblieben, konnte sich auch im Rahmen der Einführung provinzialer Zuständigkeit kein homogenes und kooperationsstarkes Hilfsangebot realisieren. Auf deutscher Seite sorgte die Kommunalisierung der Jugendhilfe für regional heterogene Angebote.

7. Kinderschutz im Vergleich Deutschland – Niederlande Phase 4

7.1 Der niederländische Diskurs der letzten Jahre (seit 2000)

7.1.1 Das 'Wet op de Jeugdzorg' (WJZ) von 2005

van Montfoort (2010, 97) formuliert, dass das am 1. Januar 2005 in Kraft getretene 'Wet op de Jeugdzorg' der jüngste Versuch der niederländischen Regierung ist, ein einfaches System zu schaffen. Die durch das neue Gesetz eingetretenen Regelungen lassen sich auf der Grundlage des wörtlichen Gesetzestextes als auch erweiternder Ausführungen von van Montfoort/Tilanus (2007, 86 f. und 112ff.) wie folgt darstellen:

Kinder und Eltern bekommen einen gesetzlichen Anspruch auf Jugendhilfe (Art. 3, Abs. 1, WJZ).[17] Dieses Recht besteht jedoch nur auf 'jeugdzorg', der nach Prüfung des entsprechenden Hilfeersuchs stattgegeben wurde. Um Sorge dafür zu tragen, dass ein Hilfeersuch zur Geltung gemacht werden kann wird jede Provinz dazu verpflichtet, ein 'Bureau Jeugdzorg' einzurichten (Art .4, Abs. 1, WJZ). Der Klient muss seinen entsprechenden Hilfeersuch beim Büro für Jugendhilfe vortragen. Daraufhin wird ein Indikationsbeschluss aufgestellt. Im Rahmen dessen wird geprüft, „[…] of een client zorg nodig heeft in verband met opgroei-, opvoedings- of psychiatrische problemen […]" (Art. 5, Abs. 1, WJZ). Für eine bessere Beurteilung der Situation kann auch eine besondere Observationsdiagnostik angeordnet werden (vgl. Tilanus 2009, 198). Sofern Maßnahmen im Rahmen der erfolgten Untersuchung für nötig erachtet werden, werden diese im Indikationsbeschluss festgelegt. Der somit gestattete Hilfeersuch umfasst eine Beschreibung der benötigten Hilfe, dessen zeitlichen Rahmen, einzuhaltende Fristen und eine Absprache über die Koordination der Hilfe. Zudem wird eine Empfehlung über geeignete 'zorgaanbieder'[18] im Sinne des Wunsch- und Wahlrechts ausgesprochen (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 118). Demnach bleibt dem Klienten

[17] Von diesem Recht ausgenommen sind laut Art. 3, Abs. 1 „[…] nicht rechtmäßig in den Niederlanden verbleibende Fremde […]."

[18] Der 'zorgaanbieder' muss nach Art. 3, Abs. 6, WJZ eine anerkannte und provinzial subventionierte Einrichtung sein.

die freie Wahl, bei welcher Einrichtung er die ihm zugestandene Hilfe erwirken möchte. Der Indikationsbeschluss wird somit nicht nur zum Bindeglied zwischen Hilfeersuch und Hilfeleistung, sondern bewirkt auch eine neue Finanzierung von sozialen Dienstleitungen. „Der Indikationsbeschluss wird zum entscheidenden Element zwischen Anfrage und Angebot in der Jugendhilfe" (van Montfoort/Tilanus 2007, 87). Hiermit wird der über lange Zeit bestehenden Kritik an der Finanzierung von Jugendhilfeleistungen ein Ende gesetzt und eine neue Finanzierungsform eingeführt. Die staatliche Subventionierung von Einrichtungen wird abgeschafft und anstelle dessen tritt der Klient als Einkäufer von sozialen Dienstleistungen (dies entspricht somit der gleichen Regelungssystematik, die unter 6.6.3 erläutert wurde). Auf diese Weise verlieren die Leistungserbringer ihre regionale Monopolstellung und müssen sich nach wettbewerblichen Prinzipien ausrichten.[19] Die neue Finanzierungsform ist im Rahmen anwachsender Haushaltsdefizite nicht nur ein Weg hin zu einer effizienteren Jugendhilfefinanzierung, sondern bewirkt zudem eine aktivere Einbindung der Klienten in das Hilfekonzept. Die mit zunehmender Professionalisierung einhergehenden Forderungen nach mehr Partizipation der Klienten und einem individuellen Hilfekonzept bekommen hier Form. Die durch diese Finanzierungsform eintretende Trennung zwischen den 'Bureaus Jeugdzorg' und den Leistungserbringern wird gesetzlich festgelegt und zielt auch auf eine unabhängige Indikation (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 86f.). Eine bedeutende Veränderung, die das 'WJZ' mit sich bringt, ist die Ausweitung des Zuständigkeitsbereichs des 'Bureau Jeugdzorg' über die freiwillige Hilfen hinaus. Fortan fungiert es auch als zentrale Stelle für sämtliche justiziellen Jugendschutzmaßnahmen (vgl. ebd., 119).

Die mit Einführung des 'Wet op de Jeugdzorg' realisierte Schlüsselposition des Büros für Jugendhilfe zieht auch ein neues Organisationsprinzip von Kinderschutzmaßnahmen und den Handlungsbefugnissen der zentralen Kinderschutzakteure nach sich. So hat das ‚Bureau Jeugdzorg' nach Art. 10, Abs. 1a und b von nun an die Vormundschaften auszuführen. Zudem erfolgt eine Neuordnung des Verhältnisses zwischen dem 'Bureau Jeugdzorg', dem 'Raad voor de kinderbescherming' und dem ‚Adviesen Meldpunt Kindermishandeling' (AMK) (Beratungs- und Meldestelle für Kindesmisshandlung). Mit Einführung des 'WJZ' werden die AMKs Teil der Büros für Jugendhilfe (Art. 10, Abs. 1e). Bei den AMKs handelt es sich um Meldebehörden, die aus den früheren Vertrauensarzt – Büros entstanden sind (vgl. van Montfoort 2010, 97; Tilanus 2009, 232f.).[20] Hier können sich Privatpersonen wie auch involvierte Berufsgruppen bei (Verdacht auf) Kindesmisshandlung ebenso wie betroffene Kinder und Jugendliche selbst melden, um sich Rat einzuholen (vgl. Homepage AMK).

Der Begriff der Kindesmisshandlung wird im 'WJZ' folgendermaßen konkretisiert:

"Kindermishandeling is elke vorm van voor de minderjarige bedreigende of gewelddadige interactie van fysieke, psychische of seksuele aard die de ouders of andere personen ten opzichte van wie de minderjarige in een relatie van afhankelijkheid of onvriejheid staat, actief of passief op-

[19] Van Montfoort/Tilanus (2007, 87) erläutern, dass im Rahmen dieser neuen Finanzierungsform der Provinz die Entscheidungsbefugnis zukommt, neue 'zorgaanbieders' zuzulassen oder auch freiberufliche Berufskräfte finanziell zu unterstützen.

[20] Der Zuständigkeitsbereich der AMKs ist in Artikel 7 'WJZ' geregelt.

dringen, waardoor ernstige schade wordt berokkend of dreigt te worden berokkend aan de minderjarige in de vorm van fysiek of psychisch letsel“ (Art. 1 m WJZ).
Sofern sich der Verdacht im Rahmen der gemeinsamen Einschätzung verhärtet, „[…] beurteilt der AMK welche Schritte zum Schutz des Kindes nötig sind“ (van Montfoort/Tilanus 2007, 118). Entschließt der AMK, dass eine Kinderschutzmaßnahme geboten ist, muss er den Rat für Kinderschutz einschalten, welcher dann einen Ersuch über eine Maßregel beim Kinderrichter vortragen kann (vgl. ebd., 119). Tilanus (2009, 240) wie auch van Montfoort/Tilanus (2007, 115) fassen zusammen, dass der Rat für Kinderschutz durch dieses neue Organisationsprinzip seine zentrale Rolle innerhalb des justiziellen Kinderschutzes verliert, die Splittung von Untersuchungs- und Meldebefugnisse jedoch zu einer engen Angewiesenheit zwischen den Jugendhilfebüros und den Kinderschutzräten führt. „Samen met de rechterlijke macht vormen zij de keten in de jeugdbescherming“ (van Montfoort/Tilanus 2007, 116).
Zudem verliert der Rat für den Kinderschutz seinen zentralen Platz innerhalb des justiziellen Kinderschutzes und bekommt formell eine „Zweite–Linie–Funktion“. Der Rat untersucht im Rahmen der Frage, ob eine Kinderschutzmaßnahme geboten ist (vgl. Tilanus 2009, 240).
So haben ‚alte‘ Institutionen wie der Rat und auch die Vertrauensärzte (die heutigen AMK s) weiterhin Bestand, bekommen aber innerhalb des Kinderschutzsystems andere Zuständigkeitsbefugnisse zugewiesen und dienen fortan als ‚Zuarbeiter‘ für die zentrale Stelle des Kinderschutzes, dem ‘Bureau Jeugdzorg‘.
Das Verhältnis zwischen dem Büro für Jugendhilfe, dem AMK und dem Rat ist in nachfolgender Darstellung verbildlicht. Neben den drei zentralen Größen finden hier auch die gesundheitliche Schulfürsorge und der Bereich der familienunterstützenden Betreuungsangebote als Regelungsbereiche des Büros für Jugendhilfe Berücksichtigung.

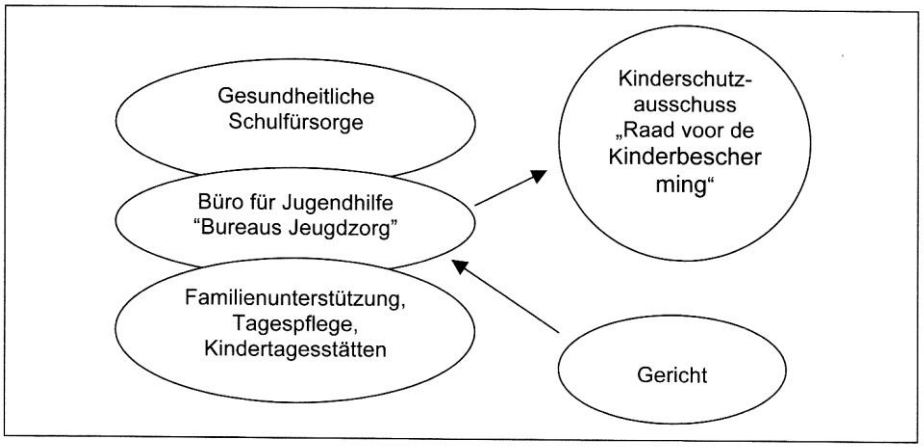


Abb. 3: Aufbau des niederländischen Jugendhilfesystems seit 2005 (van Montfoort 2010, 98).

7.1.2 Systemkritik

Die mit dem ‘WJZ‘ eingeführte Systemänderung bedeutete für Einrichtungen und Behörden neue Regeln und auch Vorgehensweisen. Diese waren nicht konform mit den Veränderungen, die sich in den Jahren vor dem neuen Gesetz in der Praxis vollzogen hatten. Durch die gesetzlich festge-

schrieben Trennung zwischen 'Bureau Jeugdzorg' und 'zorganbieder' muss der in einigen Provinzen vollzogene Zusammenschluss dieser beiden Einrichtungen wieder aufgelöst werden. Ebenso übte man Kritik an der enormen Belastung der Arbeitskräfte durch die wachsenden bürokratischen Aufgaben. Die bestehenden praktischen Gegebenheiten schienen den neuen Regeln und Prozeduren der Systemveränderung nicht gewachsen (vgl. van Montfoort/Tilanus 2007, 87ff.).

7.1.3 Ideologische Neugewichtung der Integrität der Familie in Richtung des Schutzes von Kindern

Parallel zu den Belastungen, die das neue System für die Fachkräfte mit sich brachte, wuchs auch der öffentliche Druck auf deren Arbeit. Es ist auf das hohe Maß an medialer Berichterstattung zurückzuführen, dass die Erwartungen an die Arbeit von Kinderschutzakteuren zunehmend gesellschaftlich thematisiert wurden. Der traurige Höhepunkt, der den Prozess einer neuen Bewusstseinsbildung in den Niederlanden vorantrieb, war der Fall der kleinen Savanna. Das dreijährige Mädchen wurde Opfer von Kindesmisshandlung mit tödlichem Ausgang, „[…] obwohl viele Fachleute mehrerer Behörden mit der Familie zu tun hatten und sogar eine gerichtlich verfügte Aufsicht bestand" (van Montfoort 2010, 100). Die Untersuchung der in diesem Fall vorliegenden organisatorischen und personellen Versäumnisse bildeten den Ausgangspunkt für ein sich grundlegend änderndes ideologisches Bewusstsein (vgl. ebd., 102). Orientierte sich bis zu diesem Zeitpunkt die Verhältnismäßigkeit des Eingreifens daran, die Eigenständigkeit der Familie zu wahren, verschob sich nun der Blick „[…] in Richtung des Schutzes von Kindern durch Intervention" (van Montfoort 2010, 102). Van Montfoort (ebd.) führt an, dass die niederländische Regierung infolgedessen mit zahlreichen Maßnahmen den Schutz von Kindern zu verbessern versuchte: Es entstanden neue Arbeitsmethoden (Deltaplan gezinsvoogdij) und es wurden Checklisten und Richtlinien für die Büros der Jugendhilfe erstellt. Im nachstehenden Abschnitt werden drei ausgewählte Maßnahmen vorgestellt, die im Rahmen der beschriebenen Entwicklungen entstanden sind.

7.1.4 Eine neue Methode der Kinderschutzarbeit

Das Projekt 'Deltaplan gezijnsvoogdij' wurde ins Leben gerufen, um die Praxis im Kinderschutz und die Bedingungen für Entscheidungsprozesse in den Büros für Jugendhilfe zu verbessern (vgl. van Montfoort 2010, 102f.).

Das Konzept des 'Deltaplan gezijnsvoogdij' basiert auf zwei Grundlagen: Zum einen wird durch einen verminderten caseload (eine Reduzierung der Fallzuständigkeit von durchschnittlich 23 auf 15 Fälle) wie auch durch eine Vereinfachung bürokratischer Aufgaben die Arbeitsbelastung der tätigen Fachkräfte gesenkt. Zum anderen bietet die landesweite Einführung einer einheitlichen Arbeitsmethode den betreuenden Sozialarbeitern größere Handlungssicherheit durch festgelegte Prinzipien.

Diese richten sich auch auf die Förderung der Integrität und Erziehungsbereitschaft der Familie. Der Schwerpunkt liegt jedoch darin, geeignete Hilfen und Maßregeln zu kreieren, mit denen die

Sicherheit (veiligheid) des Kindes und kindeswohlförderliche Entwicklungsvoraussetzungen (ontwikkeling) gewährleistet werden können (vgl. Handboek Deltamethode Gezijnsvoogdij 2008, 17).
Die Grundlage der Arbeitsmethode, die im Rahmen des Deltaplan Projekts eingeführt wurde, basiert auf dem '4–stappenmodel' (4 Schritte–Modell) nach Wim Slot. Die vierstufige Systematisierung der Vorgehensweise bei der Arbeit mit einer Familie soll als Orientierungshilfe dienen, um strukturierte Entscheidungen treffen zu können. Hermanns et al. (2008, 24) erläutern, dass die Vorgehensweise sowohl darauf ausgerichtet ist, ein gutes Arbeitsverhältnis zu der betreffenden Familie aufzubauen und sich an dessen Stärken und Ressourcen zu orientieren, als auch Normen zu vergegenwärtigen und Grenzen aufzuzeigen.
Der Ablauf der Vorgehensweise kann in Anlehnung an Hermanns et al. (ebd.) wie folgt beschrieben werden: Im ersten Schritt werden alle Umstände der Situation zusammengetragen. Im zweiten Schritt werden die gesammelten Informationen in Bezug auf ihre Auswirkungen hinsichtlich der Entwicklung des Kindes analysiert und nach bewertet. In der dritten Phase wird das angestrebte Entwicklungsziel formuliert. Im letzten Schritt werden die Maßnahmen konkretisiert, die nötig sind, um das angestrebte Entwicklungsziel zu erreichen.
Nachstehende Abbildung verdeutlicht den Ablauf:

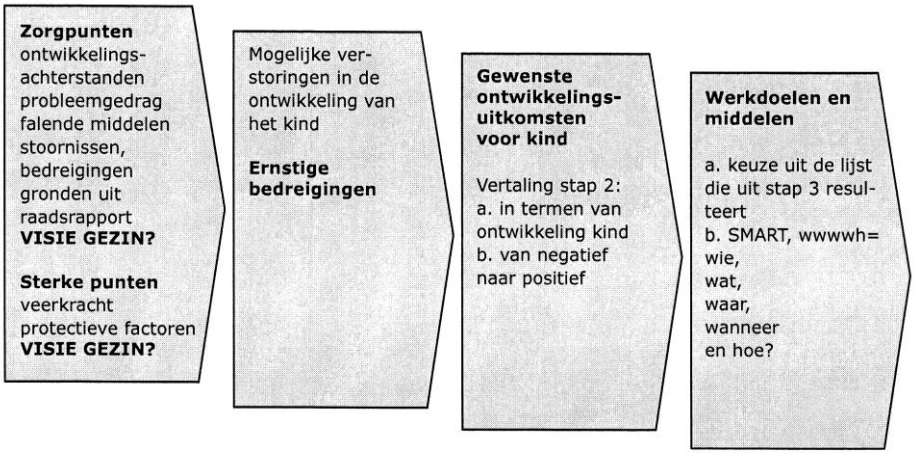


Abb. 4: Das '4-stappen-model': Arbeitsmethode für die Angestellten der Büros für Jugendhilfe

(van Motfoort/Slot 2008, 25)

Aktuell werden auf der Grundlage evaluierender Untersuchungen Qualitätsverbesserungen der 'Deltaplanmethode' angestrebt.

7.1.5 Stärkung der akademischen Berufe in der Jugendhilfe

Das neue ideologische Bewusstsein, das den Schutz von Kindern durch Intervention fokussiert, brachte auch eine neue Gewichtung der personellen Kompetenzen von Sozialarbeitern mit sich (vgl. van Montfoort 2010, 103f.; Hesser 2000, 229ff.). Nach dem Fall Savannah startete die Regierung ein Programm zur Stärkung der akademischen Berufe. In Zusammenarbeit mit Fachhochschulen und Arbeitgeberorganisationen wurden Maßnahmen für eine bessere Qualifizierung von Fachkräften getroffen. Zudem sollte die Einführung eines Systems von Disziplinarrecht eine Qualitätskontrolle der Arbeitsmethoden gewährleisten (vgl. van Montfoort 2010, 103f.).

7.1.6 Einrichtung von Jugend- und Familienzentren

Ein aus der Vielzahl ambitionierter Projekte hervorgegangenes Programm namens 'Kinder sicher zu Hause' brachte eine neue Einrichtung hervor: In jedem Stadtteil wurde unter Aufsicht der lokalen Behörde die Einrichtung von Jugend- und Familienzentren angestrebt (vgl. ebd.). Wie van Montfoort (ebd.) beschreibt, sollten diese fortan als multifunktionale Organisationen Zugang zu allen familienorientierten Dienstleistungen (Gesundheitsvorsorge, Fürsorge, Kindesberatung und Familiensozialdienste) bieten und somit zu zentralen Orten rund um Erziehungsprozesse werden.

7.2 Der deutsche Diskurs der letzten Jahre (seit 2000)

Hatte die deutsche Regierung im letzten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts durch eine 'Modernisierung' kinder- und jugendhilferechtlicher Bereiche endlich dafür gesorgt, auch die formellen Rahmenbedingungen der veränderten Lebensrealität von Kindern anzupassen, geriet sie zur Jahrtausendwende vehement unter öffentlichen Druck.

7.2.1 Mediendebatten um Fehler im Kinderschutz

Dies ist vor allem auf die mediale Aufmerksamkeit zurückzuführen, die fehlgeschlagenen Kinderschutzfällen entgegengebracht wurde. Insbesondere die Geschichte des zweijährigen Kevins, der zum Opfer schwerer Kindesmisshandlung mit Todesfolge wurde, obwohl er unter Amtsvormundschaft stand, eröffnete eine breite mediale Diskussion. Zum einen fokussierte die Mediendebatte die Kritik an der Funktionalität des bestehenden Systems. Zum anderen prangerte sie die persönlichen Versäumnisse der fallzuständigen Fachkräfte an (vgl. Fegert et al. 2010, 9ff.). Die wachsende Verunsicherung der Fachwelt wurde zusätzlich durch wiederholte Strafverfahren gegen Mitarbeiter/innen der Jugendhilfe genährt. Diese Entwicklungen verliehen der ohnehin schon mit In–Kraft-Treten des KJHGs angeführten Kritik, die neuen Regelungen würden unverbunden nebeneinander stehen, Nachdruck. Aus diesem Anlass entschied sich der Gesetzgeber zu einer Nachbesserung des bestehenden KJHGs (vgl. Jordan 2007, 14ff.).

7.2.2 Stärkung des Schutzauftrags durch das Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK)

Am 01.10.2005 trat das Gesetz zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe in Kraft. Ziel der Novellierung war es, durch Festlegung entsprechender Verfahrensschritte/-vorgaben für mehr Handlungssicherheit zu sorgen, um somit die Verfestigung von Gefährdungsgrundlagen zu verhindern (vgl. Jordan 2007, 7). Die beiden wesentlichen Änderungen bezogen sich auf die Neuregelung der Inobhutnahme (§42 SGB VIII) und die Konkretisierung des Schutzauftrags des Jugendamts und der freien Träger durch die Einführung des Paragraphen 8a. Durch die Neuregelung der Inobhutnahme unter Paragraph § 42b wurde nun für das Jugendamt auch ohne zuvor erwirkten richterlichen Beschluss eine sofortige Maßnahme bei Krisenintervention möglich - sofern „[…] eine dringende Gefahr für das Wohl des Kindes oder des Jugendlichen die Inobhutnahme erfordert und […] eine familiengerichtliche Entscheidung nicht rechtzeitig eingeholt werden kann […]" (§ 42, Abs. 1, SGB VIII). Durch die Gesetzesnorm des § 8a SGB VIII wurde eine verbindliche Folge von Verfahrensschritten zur Sicherung des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung

festgelegt. Demnach ist das Jugendamt laut Paragraph 8a, Abs. 1, SGB VIII bei gewichtigen Anhaltspunkten für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen dazu verpflichtet, im Zusammenwirken mehrerer Fachkräfte eine Risikoeinschätzung vorzunehmen und die notwendig erachteten Maßnahmen einzuleiten. Sofern dadurch nicht der Schutz des Kindes in Frage gestellt wird, sind hierbei die Personensorgeberechtigten und der Minderjährige einzubeziehen. Kann der Schutz des Kindes nicht einvernehmlich erarbeitet werden kann, so hat das Jugendamt gemäß § 8a, Abs. 3, SGB VIII das Familiengericht anzurufen. Dieses hat dann nach § 1666, Abs. 1, BGB „[…] die Maßnahmen zu treffen, die zur Abwendung der Gefahr erforderlich sind." Desweiteren wurde in § 8a, Abs. 2, SGB VIII festgelegt, dass über Vereinbarungen mit Trägern und Diensten auch deren Handeln im Sinne des Schutzauftrages gewährleistet werden soll. Somit verpflichtete die neue Gesetzgebung nicht nur die Jugendämter zur Sicherung des Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdungen. Sie weitete diesen Schutzauftrag auch auf den Verantwortungsbereich freier Träger aus (vgl. Jordan 2007, 31).

Weitere Regelungsbereiche des KICK umfassten die Kontrolle von Einrichtungen fundamentalistischer Träger (§45 SGB VIII), eine schärfere Prüfung des Personals in der Jugendhilfe und eine stärkere Berücksichtigung des Kindeswohl beim Sozialdatenschutz (§ 72a SGB VIII) (vgl. Wiesner 2007, 20f.).

Die mit der medialen Aufmerksamkeit wachsende Erwartung an das Kinderschutzsystem brachte neben dem KICK weitere Aktivitäten zur Verbesserung des Kinderschutzes hervor. Hierbei rückten insbesondere Themen wie „[…] die Vernachlässigung und das besondere Risiko von Kindern in den ersten Lebensjahren stärker in den Mittelpunkt […]" (Fegert et al. 2010, 9). Die in diesem Rahmen entstandenen Aktivitäten können unter dem Begriff „Frühe Hilfen" zusammengefasst werden.

7.2.3 Frühe Hilfen

Als Frühe Hilfen können „[…] lokale und regionale Unterstützungssysteme mit koordinierten Hilfeangeboten für Eltern und Kinder ab Beginn der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren verstanden werden, mit einem Schwerpunkt auf der Altersgruppe der 0-3Jährigen" (Nationales Zentrum Frühe Hilfen 2010). In diesem Sinne zielen Frühe Hilfen sowohl auf die alltagspraktische Unterstützung von Eltern, als auch auf die Stärkung der Erziehungskompetenzen. Kernaspekte der Aufgaben und Maßnahmenbereiche sind die Gesundheitsförderung und die Früherkennung von Gefährdungsgrundlagen. Um eine entsprechende Wirksamkeit zu erreichen, steht der Aufbau eines interdisziplinären Netzwerks im Mittelpunkt. Dies soll eine gute Zusammenarbeit zwischen Gesundheitswesen, sozialen Dienste und der Kinder- und Jugendhilfe gewährleisten (vgl. ebd.).

Auch wenn mit der Einführung des KICKs bundesweite Standards und Verfahrensregeln für die Kinderschutzarbeit der Jugendämter festgelegt wurden, täuschte dies nicht über die bestehenden Mängel in einigen Bereichen der Kinderschutzpraxis hinweg. Gerade hinsichtlich einer stärkeren Kooperation mit dem Gesundheitswesens, die im Rahmen des Ausbaus von Früherkennungsmethoden größere Bedeutung erlangte, fielen eklatante Probleme an den Schnittstellen

zwischen den Professionen auf. Ärzte wurden mit einer zusätzlichen Verantwortung für aktiven Kinderschutz betraut, kinderschutzbedingte Eingriffe in die ärztliche Schweigepflicht ebenso wie deren Meldepflichten und Befugnisgrenzen blieben jedoch weitestgehend ungeregelt (vgl. Fegert et al. 2010, 9). Nach einem hindernisreichen Gesetzgebungsverfahren wurden mit dem am 1.1.2012 in Kraft getretenen Bundeskinderschutzgesetz (BKiSchG) diese 'Lücken' in der Kooperationsstruktur geschlossen und bundeseinheitliche Befugnisnormen für Ärzte festgelegt.

7.2.4 Das Bundeskinderschutzgesetz (BKiSchG)

Das „Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen" – so die offizielle Bedeutung – ist ein reines Artikelgesetz. Es umfasst neben dem Kerngesetz zur Information und Kooperation im Kinderschutz (Art. 1, BKiSchG) auch Regelungen, die sich auf Änderungen des 8. Sozialgesetzbuchs beziehen (Art. 2, BKiSchG) (vgl. Wiesner, SGB VIII, BKiSchG Einf. Rn N3).

Die Regelungsschwerpunkte können nach Wiesner (ebd.) wie folgt beschrieben werden: In § 1 wird der staatlichen Mitverantwortung Nachdruck verliehen. In den Folgeparagraphen werden durch bundeseinheitliche Rechtsgrundlagen sowohl das Angebot an Frühen Hilfen und der Zugang zu diesen (§ 2) wie auch verbindliche Netzwerkstrukturen (§ 3) festgeschrieben. Die Implementierung Früher Hilfen soll durch ein Modellprogramm zum Einsatz von Familienhebammen vorangetrieben werden (§3 Abs. 4). Art. 4 stellt eine Befugnisnorm für Geheimnisträger (Angehörige von Heilberufen, SozArb/SozPäd, PsychologInnen etc.) zur Informationsweitergabe an das Jugendamt auf (Art. 1, §§ 1–4, BKiSchG). Sofern Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung vorliegen, wird oben genannte Personengruppe von ihrer Schweigepflicht entbunden und zur Meldung an das Jugendamt verpflichtet (vgl. ebd.).

Wiesner (ebd.) führt hinsichtlich der Änderungen im SGB VIII aus: „Die zahlreichen Änderungen im SGB VIII sind über das ganze Gesetz verstreut und greifen das Thema Kinderschutz in unterschiedlichen Kontexten auf" (Wiesner, SGB VIII, BKiSchG Einf. Rn. N3). Als zentraler Änderungsbereich kann jedoch eine weitere Differenzierung des Schutzauftrages innerhalb des Paragraphen 8a bzw. der neu geschaffene § 8b angesehen werden: So sieht die Änderung in § 8a, Abs. 1 Abs. 1, BKiSchG vor, dass sich das Jugendamt einen unmittelbaren Eindruck vom Kind und seiner persönlichen Umgebung machen kann (Hausbesuche), sofern dies zur fachlichen Einschätzung erforderlich ist. In § 8a, Abs. 5, BKiSchG ist geregelt, dass ein Informationsaustausch zwischen den Fachkräften der beiden örtlichen Träger erfolgen soll. Hiermit wird der lückenlose Schutzauftrag beim Zuständigkeitswechsel von Behörden garantiert und dem sogen. ‚Jugendamtshopping' entgegengewirkt. Mit der Schaffung des neuen Paragraphen 8b, BKiSchG wird ein Beratungsanspruch für die Träger von Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe formuliert. Neben diesen Änderungen rund um den Paragraphen 8a/b sind als weitere zentrale Änderungen im SGB VIII zum einen der unter § 72a, BKiSchG benannte Tätigkeitsausschluss einschlägig vorbestrafter Personen wie auch die Verpflichtung zu kontinuierlicher Qualitätsentwicklung in allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe (§§ 74, 79, 79a, BKiSchG) zu benennen.

7.3 Vergleich der vierten Phase

Eine große mediale Aufmerksamkeit gegenüber fehlgeschlagenen Kinderschutzverläufen trug dazu bei, dass zu Beginn des neuen Jahrtausends in beiden Ländern ein Prozess enormer Bewusstseinsbildung zu Kindesmisshandlung und Vernachlässigung einsetzte. Im Rahmen dessen wurden in Deutschland und den Niederlanden neue Richtlinien zur Vermeidung von Kindesmisshandlung eingeführt, die auf eine Minimierung von Systemschwächen wie auch individueller Beurteilungsfehler abzielten. Insgesamt lässt sich festhalten, dass in beiden Gesetzen ('Wet op de Jeugdzorg' und KICK) das Verhältnis zwischen Staat und Eltern durch eine stärkere Betonung der staatlichen Wächterfunktion neu justiert wurde. Auf deutscher Seite kommt dies u.a. durch die erweiterte Eingriffsbefugnis im Rahmen der Inobhutnahme zum Ausdruck. Auf niederländischer Seite wird dem dadurch Ausdruck verliehen, dass die 'Bureau Jeugdzorgs' als zentrale Zugangsstellen fortan auch für justizielle Aufgaben zuständig sind. Es lässt sich resümierend festhalten, dass das 'Wjz' keine rechtliche Basis für die tägliche Praxis, sondern nur die Strukturen der Organisation regelt. Diese zeichnet sich durch ein hohes Maß an multidisziplinären Austausch–Prozessen aus: So wird der Indikationsbeschluss im Rahmen kollektiver Beratung verfasst. Die Splittung der Melde- und Untersuchungsbefugnisse zwingt die beteiligten Akteure aufgrund ihrer Abhängigkeit zum Informationsaustausch. Auf deutscher Seite hingegen findet durch die neuen Gesetzgebungen eine Standardisierung von Verfahrensabläufen statt. Auch hier ‚hat' im Rahmen der Risikoeinschätzung ein kollegialer Austausch stattzufinden, dieser ist jedoch intradisziplinär. Erst durch die neue Gewichtung, die durch die Kooperation mit dem Gesundheitsvorsorgesystem im Rahmen Früher Hilfen hergestellt wird, orientiert man sich auch auf deutscher Seite zunehmend an medizinischer Diagnostik, um somit eine bessere Beurteilung von Gefährdungsgrundlagen zu ermöglichen. Die im Rahmen neuester Entwicklungen entstandenen Familienzentren und auch die Frühen Hilfen suggerieren, dass der Staat bereit ist, eine gemeinsame Verantwortung mit den Eltern für Sorge um Kinder einzugehen, ohne dabei jedoch die Letztverantwortung aus den Händen zu geben. Die aus den aktuellen Entwicklungen hervorgegangenen Strategien können als Versuch bewertet werden, länderspezifische Defizite der Kinderschutzpraxis zu kompensieren.

Fazit

Die Analyse lässt hinsichtlich der zentralen Fragestellung bilanzierend die Aussage zu, dass sich das niederländische Kinderschutzhandeln explizit seit dem 'Wet op de Jeugdhulpverlening' (1989) bis zur Einführung des 'WJZ' (2005) daran orientierte, so wenig wie möglich in die elterliche Erziehungsautonomie einzugreifen. Auch auf deutscher Seite kann davon gesprochen werden, dass die zu Beginn des Jahrhunderts legitimierte staatliche Eingriffsbefugnis in private Erziehungsverhältnisse insbesondere seit dem JWG (1961) graduell zugunsten der Stärkung von Elternrechten neu justiert wurde. Auf deutscher Seite jedoch wurde dem Abbau repressiver Maßnahmen der Ausbau eines differenzierten Katalogs sozialpädagogischer Leistungen zur Unterstützung der Erziehungskompetenzen entgegengesetzt. Mit dem KICK und dem 'Wet op de Jeugdhulperlening', die 2005 in Kraft treten, wird in beiden Ländern das Verhältnis zwischen Staat und Eltern durch eine stärkere Betonung der staatlichen Wächterfunktion neu justiert. So behalten Eltern ihre ge-

setzlich eingeräumten Mitbestimmungsrechte, gleichzeitig jedoch werden Kontrollelemente (Observationsdiagnostik, Informationsgewinnung im Rahmen der Risikoeinschätzung) gesetzlich fest verankert. Dies bedeutete insbesondere für das niederländische System eine völlige Neugewichtung. Auf niederländischer Seite wird dieser Akzentverschiebung zudem dadurch Nachdruck verliehen, dass die lange aufrechterhaltene Spaltung zwischen Justiz und Fürsorge im Kinderschutz aufgehoben wird. Somit basiert nun auch in den Niederlanden die Realisierung des Wächteramts auf eine Aufgabenteilung zwischen den 'Bureaus Jeugdzorg' und den Familiengerichten, ebenso wie auf deutscher Seite zwischen den Jugendämtern und den Familiengerichten. Durch das 'WJZ' erhält das Jugendhilfebüro zwar eine zentrale Position, die Splittung von Melde- und Untersuchungsbefugnissen und deren Verteilung auf unterschiedliche Akteure relativiert diese jedoch. Im Gegensatz zum Jugendamt, welches auf direktem Wege einen Ersuch auf Eingriffsmöglichkeiten an das Familiengericht herantragen kann, führt die Splittung von Untersuchungs- und Meldebefugnissen im niederländischen System zu einer engen Angewiesenheit zwischen den drei zentralen Kinderschutzakteuren– dem Jugendhilfebüro, den AMKs und den Kinderschutzräten. Dieses hohe Maß an Austauschprozessen innerhalb des niederländischen Kinderschutzes ist auf den Einfluss zurückzuführen, den die versäulte Gesellschaftsorganisation auf die Regelungsmechanismen des Sozialwesens genommen hat. Das Nebeneinander von Gruppen mit divergierenden weltanschaulichen und religiösen Hintergründen hat eine ‚aushandlungsfreudige' professionelle Tradition entstehen lassen. Vor diesem Hintergrund ist zu bewerten, dass sich auch das reformierte niederländische System durch eine personelle Entscheidungsstruktur auszeichnet, währenddessen sich im deutschen System eine zunehmende Ausdifferenzierung standardisierter Entscheidungsstrukturen festigt. Diese Feststellung konnte insbesondere durch die Analyse der Gesetzgebungen innerhalb der letzten Vergleichsphase untermauert werden und gründet im Detail auf den zentralen Aspekt, dass im niederländischen Recht keine verbindlichen Regelungen für die Praxis getroffen werden. Die Ausführungen hinsichtlich der landesweit eingeführten 'Deltaplanmethode' lassen erkennen, dass auch hier an dem grundsätzlichen Prinzip einer nicht standardisierten Vorgehensweise festgehalten wird. Es werden jedoch Vorgaben und Orientierungshilfen für eine strukturierte Entscheidungsfindung installiert, so dass subsumierend von einer auf Professionalität und Nüchternheit gründenden Arbeitsmethode gesprochen werden kann. Insgesamt können die im Rahmen neuerer Entwicklungen entstandenen Projekte/Neuerungen als länderspezifische Strategien einer aufsuchenden sozialen Arbeit verstanden werden, bei der der Unterstützungsgedanke an einen latenten Kontrollgedanken gekoppelt wird.

Desweitern kann als Ergebnis der Analyse hervorgehoben werden, dass die Kinder- und Jugendhilfepraxis in den beiden Nationen grundsätzlich verschiedenen länderspezifischen Organisationslogiken folgt. Währenddessen das niederländische System durch die provinziale Zuständigkeit die Basis für gute Kooperations- und Professionalisierungsstrukturen zu gewährleisten versucht, bleibt im deutschen System das bereits im RJWG von 1922 zugrunde gelegte Prinzip der kommunalen Zuständigkeit bestehen. Somit wird die kommunale Heterogenität der Kinder- und Jugendhilfepraxis im Rahmen bundeseinheitlicher Organisations- und Verwaltungsstrukturen explizit aufrechterhalten.

Hinsichtlich der Frage, die im Rahmen der Ausführungen zum Müllerschen Rahmenmodell unter 3.5 entwickelt wurde, inwieweit der Grad an Professionalisierung/Standardisierung einen Rückschluss auf den wohlfahrtsstaatlich zugestandenen Ermessensspielraum zulässt, kann Folgendes festgehalten werden: Eine genaue Analyse, die differenzierte Aussagen über das genaue Maß an Entscheidungsspielräumen in den beiden Systemen zulässt, konnte in dieser Arbeit nicht erbracht werden. Demnach haben nachstehende Bemerkungen keine wissenschaftliche Basis, sondern geben eine persönliche Beurteilung wieder. So gehe ich davon aus, dass den Fachkräften in der niederländischen Kinderschutzpraxis prinzipiell ein größerer Ermessensspielraum zugestanden wird als es in der standardisierten deutschen Praxis der Fall ist. Ich denke jedoch, dass das hohe Maß an Austauschprozesse ähnlich einem Regulierungsmechanismus funktioniert und auf diese Weise auf die Einzelperson bezogenen Ermessensspielräume eingrenzend wirkt.
Ungeachtet dieser persönlichen Schlussfolgerung kann darauf verwiesen werden, dass Kinderschutzhandeln trotz verbindlicher Organisationsstrukturen und Verfahrensregeln ein Bereich der sozialen Arbeit ist, in dem die Bewertung von Lebenslagen ein zentrales Element darstellt. Deshalb ist es für die Soziale Arbeit wichtig, den in der Kinder- und Jugendhilfe Tätigen die Möglichkeit zu geben, ihre personellen Kompetenzen zu reflektieren und zu stärken. Dies kann durch eine bessere Begleitung und auch Ausbildung ermöglicht werden. Die Ausbildung muss meines Erachtens auf gesteigerte Fachlichkeit abzielen, d.h. Wissen über medizinische Aspekte, Systemzusammenhänge und auch rechtliche Kenntnisse vermitteln. Zudem halte ich es für notwendig, dass Strukturen geschaffen werden, die Berufseinsteigern einen unterstützenden und fördernden Einstieg in die Praxis ermöglichen.
„The true measure of a nation's standing is how well it attends to its children – their health and safety, their material security, their education and socialisation, and their sense of being loved, valued, and included in the families and societies into which they are born."

(Unicef innocent Report).

Literaturverzeichnis:

ALBER, J. (1989): Der Sozialstaat in der Bundesrepublik 1950–1983. Frankfurt am Main/New York: Campus.

AMK (Advies en Meldepunt Kinderbescherming): Homepage [Zugriffsdatum:25. 05.2012, Adresse: l. http://www.amk-nederland.nl/overhetamk.php].

ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSHILFE (AFET) E.V. (1997): „Rundbrief", Jg. 1997, H. 3.

ARIÉS, P. (1978): Geschichte der Kindheit. 17. Aufl. 2011. München: Deutscher Taschenbuch–Verlag.

BARABAS, F.K., ERLER, M. (2002): Die Familie. Lehr- und Arbeitsbuch für Familiensoziologie und Familienrecht. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

BARABAS, F.K., SACHßE, C.: Historische Entwicklungen und gegenwärtige Reformtendenzen im Jugendhilferecht. In: JORDAN, E. (Hrsg.) (1975): Jugendhilfe. Weinheim und Basel: Juventa, S. 112f.

BITSCH, V., MÜNSTERMANN, K., TREDE, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum.

BRINKMANN, W., HONIG, M.S. (1984) (Hrsg.): Kinderschutz als sozialpolitische Praxis: Hilfe, Schutz und Kontrolle. München: Kösel.

BRINKMANN, W., HONIG, M.S.: Umrisse eines Kinderschutzes als sozialpolitische Praxis. In: **BRINKMANN, W., HONIG, M.S. (1984) (Hrsg.):** Kinderschutz als sozialpolitische Praxis: Hilfe, Schutz und Kontrolle. München: Kösel, S. 7–20.

BÜTTNER, P.: Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung aus der Sicht eines Trägers von Hilfen zur Erziehung. In: JORDAN, E. (Hrsg.) (2007): Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 18–193.

CAMERON, G.: Grundsätzliche Methoden in der Kinder- und Jugendhilfe: Erfahrungen aus kinderschutz-, familien- und gemeinwesenorientierten Hilfesystemen. In: VEREIN FÜR KOMMUNALWISSENSCHAFTEN E.V. (2007): Kinderschutz gemeinsam gestalten: § 8a SBG VIII – Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung am 22./23. Juni 2006 in Berlin. Berlin: Verein für Kommunalwissenschaften e.V., S. 13–39.

CANCIK, H., GLADIGOW, B., KOHL, K.H. (Hrsg.) (2001): Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe. Säkularisierung – Zwischenwesen. Stuttgart: Kohlhammer.

CUNNINGHAM, H. (2006): Die Geschichte des Kindes in der Neuzeit. Düsseldorf: Artemis & Winkler.

DAHME, H.-J., RAMMSTEDT, O. (Hrsg.) (1983): Georg Simmel. Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

DAHME, H.J., RAMMSTEDT, O.: Einleitung. In: DAHME, H.-J., RAMMSTEDT, O. (Hrsg.) (1983): Georg Simmel. Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–34.

DE MAUSE, L. (1979): Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (Hrsg.) (2007): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden–Baden: Nomos.

DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (Hrsg.) (2001): Wächteramt und Jugendhilfe. Dokumentation einer Fachtagung. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.

DIEßNER, A. (2008): Die Unterlassungsstrafbarkeit der Kinder- und Jugendhilfe bei familiärer Kindeswohlgefährdung. Berlin: Duncker & Humblot.

DORNES, M.: Ambivalenzen moderner Kindheit: Kinder zwischen Freiheit und Verletzlichkeit. In: SUESS, G.J., HAMMER, W. (Hrsg.) (2010): Kinderschutz. Risiken erkennen, Spannungsfelder gestalten. Stuttgart: Klett–Cota, S. 46-62.

DU BOIS – REYMOND, M., VAN LIESHOUT, P. (Hrsg.) (1995): The Dutch Welfare System. Gesellschaft, Erziehung und Bildung: Studien zur vergleichenden Sozialpädagogik und internationalen Sozialarbeit. Bd.10. Rheinfelden/Berlin: Schäuble.

ESPING–ANDERSON, G. (1990): The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Princeton University Press.

EYFERTH, H., OTTO, H.U., THIERSCH, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete Aufl. Neuwied: Luchterhand.

FALTERMEIER, J. (2007a): Hilfeplanung in der Jugendhilfe. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE E. V. (Hrsg.) (2007): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden–Baden: Nomos, S. 464–465.

FALTERMEIER, J. (2007b): Kinderschutz. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE **FÜRSORGE E. V. (Hrsg.) (2007):** Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden–Baden: Nomos, S. 545–546.

FEGERT, J.M., ZIEGENHAIN, U., FANGERAU, H. (2010): Problematische Kinderschutzverläufe. Mediale Skandalisierung, fachliche Fehleranalyse und Strategien zur Verbesserung des Kinderschutzes. Weinheim und München: Juventa.

FREYMOND, N, CAMERON, G. (2006): Towards Positive Systems of Child and Family Welfare. Toronto: University of Toronto Press.

GERLACH, F.: Das Dreiecksverhältnis im Jugendhilferecht. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSHILFE (AFET) E.V. (1997): „Rundbrief", Jg. 1997, H. 3, S. 20ff.

GERNET, W.: Das Gesetz zur Neuordnung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG). In: Unsere Jugend, Jg. 42 (1990), H.8, S. 352–364.

GESTRICH, A. (1999): Geschichte der Familie im 19.und 20. Jahrhundert. Enzyklopädie Deutscher Geschichte (Band 50). München: Oldenbourg.

GILBERT, N. (1997): Combatting child abuse: International perspectives and trends. Oxford: Oxford University Press.

GOLDBERG, B. (2011): Das jugendhilferechtliche Dreiecksverhältnis. Schaubild im Rahmen einer Power Point Präsentation an der Ev. Fachhochschule Bochum, Sommersemester 10/11, Seminar: 20 Jahre KJH.

HESSER, K.E.H. (Hrsg.) (2000): Sozialwesen und Sozialarbeit in den Niederlanden. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.

HÄUßERMANN, H.: Städte, Gemeinden und Urbanisierung. In: JOAS, H. (Hrsg.) (2007): Lehrbuch der Soziologie. 3. Auf. Frankfurt/Main: Campus, S. 597–627.

HENGST, H., ZEIHER, H. (Hrsg.) (2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften.

HENGST, H. (Hrsg.) (1981): Kindheit als Fiktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HENTIG, H. (1975): Vorwort zur deutschen Ausgabe. In: ARIÉS, P. (1978): Geschichte der Kindheit. 17. Aufl. 2011. München: Deutscher Taschenbuch–Verlag, S. 7–45.

HERMANNS, J, VAN MONTFOORT, A.J. (2008): Gezinsinterventies. Aan de slag met problematische opvoedingskwesties. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

HETHERINGTON, R. (2002): Learning from Difference: Comparing Child Welfare Systems. [For mat: PDF, Zugriffsdatum: 04.04.2012, Adresse: https://www.wlu.ca/documents/7203/ Hetherington_ Keynote_Address.pdf].

HOLMES, S.: Soziale Differenzierung und Arbeitsteilung im Denken des Liberalismus. In: LUHMANN, N. (Hrsg.) (1985): Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee. Opladen: Westdeutscher, S. 7–41.

HORNSTEIN, W., THOLE, W.: Kindheit. In: KREFT, D., MIELENZ, I. (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 539–542.

HÜLSTER, M. (1976): Strukturwandel der Sozialarbeit. Dargestellt am Zusammenschluss katholischer, protestantischer und humanistischer sozialer Dienste in den Niederlanden. Frankfurt am Main: Haag + Herchen.

ISA PLANUNG UND ENTWICKLUNG GMBH (Hrsg.) (2007): Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Bd. 5. Rechtliche Grundlagen für wirkungsorientierte Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen. [Format: PDF, Zugriffsdatum: 15.06.2012, Adresse: http://www. wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_5.pdf].

JOAS, H. (Hrsg.) (2007): Lehrbuch der Soziologie. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

JORDAN, E. (Hrsg.) (2005): Kinder- und Jugendhilfe. Einführung in Geschichte und Handlungsfelder, Organisationsformen und gesellschaftliche Problemlagen. Weinheim und Basel: Juventa.

JORDAN, E. (Hrsg.) (2007): Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

KINDLER, H.: Kinderschutz in Europa. Philosophien, Strategien und Perspektiven nationaler und transnationaler Initiativen zum Kinderschutz. In: MÜLLER, R.; NÜSKEN, D. (Hrsg.) (2010): Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen – Kinderschutz qualifizieren. Münster: Waxmann, S. 11 – 29.

KRAIMER, K. (2007): Professionalisierung. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND **PRIVATE FÜRSORGE E. V. (Hrsg.) (2007):** Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Bade –Baden: Nomos, S. 726–727.

KRAUß, E.J.: Methoden der Sozialarbeit/Sozialpädagogik. In: KREFT, D./ MIELENZ, I. (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 396.

KRÄNZL–NAGL, R., MIERENDORFF, J.: Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen. In: SWS Rundschau, 47. Jg., H.1/ 2007, S. 3–25.

KRÄNZL–NAGL, R., MIERENDORFF, J., OLK, T. (Hrsg.) (2003): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

KRÄNZL NAGL, R., MIERENDORFF, J., OLK, T.: Die Kindheitsvergessenheit der Wohlfahrtsstaatforschung und die Wohlfahrtsstaatvergessenheit der Kindheitsforschung. In: KRÄNZL–NAGL, R., **MIERENDORFF, J.; OLK, T. (Hrsg.) (2003):** Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt/New York: Campus, S. 9–55.

KREFT, D.; MIELENZ, I. (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

KUHLMANN, C.; SCHRAPPER, C. (2001): Geschichte der Erziehungshilfen von der Armenpflege bis zu den Hilfen zur Erziehung. In: BITSCH, V.; Münstermann, K., TREDE, W. (Hrsg.) (2001): Hand-

buch Erziehungshilfen. Leitfaden für Ausbildung, Praxis und Forschung. Münster: Votum, S. 282–328.

LAMPERT, H., ALTHAMMER, J. (1985): Lehrbuch der Sozialpolitik. 8., überarbeitete und vollständig aktualisierte Aufl. 2007. Berlin/Heidelberg: Springer.

LUHMANN, N. (Hrsg.) (1985): Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee. Opladen: Westdeutscher Verlag.

LUHMANN, N.: Vorwort des Herausgebers. In: LUHMANN, N. (Hrsg.) (1985): Soziale Differenzierung. Zur Geschichte einer Idee. Opladen: Westdeutscher, S. 7–8.

MAYALL, B.: Der moralische Status der Kindheit. In: HENGST, H.; ZEIHER, H. (Hrsg.) (2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Vs Verlag für Sozialwissenschaften, S. 135–159.

MERCHEL, J.: Zehn Jahre Kinder- und Jugendhilfegesetz – Zwischenbilanz zur Reform der Jugendhilfe. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ELFTER JUGENDBERICHT (2002): Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess, Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Bd. 2. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9–142.

MIERENDORFF, J. (2010): Kindheit und Wohlfahrtsstaat. Entstehung, Wandel und Kontinuität des Musters moderner Kindheit. Weinheim und München: Juventa.

MINISTERIE VAN JUSTITIE (Hrsg.) (2006): Honderd jaar kinderbescherming. Uitgave ter gelegenheid van het jubileum van de Raad voor de Kinderbescherming en de Kinderwetten (1905 – 2005). Amsterdam: Uitgeverij SWP.

MINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, FAMILIEN UND SENIOREN BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2010): Kinderschutz und Frühe Hilfen. Report 03/2010. [Format: PDF, Zugriffsdatum: 20.06.2012, Adresse: http://www.statistik.baden-wuerttemberg.de/BevoelkGebiet/Fafo/Familien_in_BW/R20103.pdf].

MITTERAUER, MICHAEL (1996): Familien im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen. IN: Historische Beiträge zur Familienforschung 1996. Familienskriptum des Akademienverbund der pädagogischen Hochschule Diäzöse Linz. [Zugriffsdatum 14.04.2012, Adresse: HTTP://COMMUNITY.PADL.AC.AT/DOWNLOAD.PHP?ID=147551&FOLDER=38249]

MÖRSBERGER, T, WAPLER, F. (2012): 4 KKG Beratung und Übermittlung von Informationen durch Geheimnisträger bei Kindeswohlgefährdung. Nachtragskommentierung zum Bundeskinderschutzgesetz. [Adresse: http://rsw.beck.de/cms/?toc=WiesnerSGB.20&docid=330469, Zugriffsdatum: 17.06.2012].

MÜLLER, R.; NÜSKEN, D. (Hrsg.) (2010): Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen– Kinderschutz qualifizieren. Münster: Waxmann.

MÜLLER, R.: „Child Protective Service" im Vergleich. Ein Modell der wohlfahrtsstaatlichen Verortung der Fachkräfte im Kinderschutz. In: MÜLLER, R., NÜSKEN, D. (Hrsg.) (2010): Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen–Kinderschutz qualifizieren. Münster: Waxmann, S. 31–54.

MÜLLER/NÜSKEN: Einleitung. In: MÜLLER, R., NÜSKEN, D. (Hrsg.) (2010): Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen – Kinderschutz qualifizieren. Münster: Waxmann, S. 7-10.

MÜNDER, J. Subsidiarität. In: EYFERTH, H., OTTO, H.U., THIERSCH, H. (Hrsg.) (2001): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. 2., völlig überarbeitete Aufl. Neuwied: Luchterhand, S. 1147ff.

MÜNDER, J.: Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz. In: Soziale Arbeit, Jg. 39, H. 6/ 1990, S. 206–213.

MÜNDER, J.: Finanzierungsstrukturen bei der Leistungserbringung oder Aufgabenwahrnehmung durch Dritte. In: ISA PLANUNG UND ENTWICKLUNG GMBH (Hrsg.) (2007): Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Bd. 5. Rechtliche Grundlagen für wirkungsorientierte Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen, S. 5–10. [Format: PDF, Zugriffsdatum: 15.06.2012, Adresse: http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_5.pdf].

NATIONALES ZENTRUM FRÜHE HILFEN (Hrsg.) (2010): Begriffsbestimmung Frühe Hilfen. [Zugriffsdatum: 28.06.2012, Adresse: http://www.fruehehilfen.de/wissen/fruehe-hilfen-grundlagen /begriffsbestimmung/.].

NAUTZ, J., BLÄSING, J.F.E. (Hrsg.) (1987): Staatliche Intervention und Gesellschaftliche Freiheit. Staat und Gesellschaft in den Niederlanden und Deutschland im 20. Jahrhundert. Melsungen: Verlag Kasseler Forschungen zur Zeitgeschichte.

NAVE–HERZ, R., ONNEN–ISEMANN, C. (2007): Familie. In: JOAS, H. (Hrsg.) (2007): Lehrbuch der Soziologie. 3. Aufl. Frankfurt/Main: Campus, S. 314–336.

NÜSKEN, D.: Vorwort. In: ISA PLANUNG UND ENTWICKLUNG GMBH (Hrsg.) (2007): Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Bd. 5. Rechtliche Grundlagen für wirkungsorientierte Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsentwicklungsvereinbarungen, S. 2-4. [Format: PDF, Zugriffsdatum: 15.06.2012, Adresse: http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/seiten/material/wojh_schriften_heft_5.pdf].

OLK, T.: Sozialstaat. In: KREFT, D., MIELENZ, I. (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 883–891.

PEIFER, U.: Kinderschutz. In: DEUTSCHER VEREIN FÜR ÖFFENTLICHE UND PRIVATE FÜRSORGE (2007): Fachlexikon der sozialen Arbeit. 6. Aufl. Baden-Baden: Nomos, S. 545f.

RIEDEL, H. (1965): Jugendwohlfahrtsgesetz: Kommentar. 4. Aufl. Berlin: Schweitzer.

RIEDMÜLLER, B.: Hilfe, Schutz und Kontrolle. Zur Verrechtlichung von Kindheit. In: HENGST, H. (Hrsg.) (1981): Kindheit als Fiktion. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 132–190.

SACHßE, C.: Subsidiarität. In: KREFT, D., MIELENZ, I. (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 6. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 942–946.

SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION ELFTER JUGENDBERICHT (2002): Kinder- und Jugendhilfe im Reformprozess, Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht. Bd. 2. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

SCHILLING, J., ZELLER, S. (2007): Soziale Arbeit. Geschichte – Theorie – Profession. 3. Aufl. München: Ernst Reinhardt.

SCHWARZ, H.W. (1993): Der Schutz des Kindes im Recht des frühen Mittelalters. Eine Untersuchung über Tötung, Missbrauch, Körperverletzung, Freiheitsbeeinträchtigung, Gefährdung und Eigentumsverletzung anhand von Rechtsquellen des 5. Bis 9. Jahrhunderts. Siegburg: Franz Schmitt.

SIMMEL, G. (1888): Die Ausdehnung der Gruppe und die Ausbildung der Individualität. In: DAHME, H.-J., RAMMSTEDT, O. (Hrsg.) (1983): Georg Simmel. Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 53–60.

SPÄTH, K.: Die Hilfen zur Erziehung. Vom Eingriffsinstrument zum präventiv orientierten Leistungsangebot. In: WIESNEr, R.; ZARBOCK, W.H. (Hrsg.) (1991): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und seine Umsetzung in der Praxis. Köln: Carl Heymanns, S. 91–114.

SUESS, G.J., HAMMER, W. (Hrsg) (2010): Kinderschutz. Risiken erkennen, Spannungsverhältnisse gestalten. Stuttgart: Klett–Cota.

SUESS, G.: Kinderschutz im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In: SUESS, G.J.; Hammer, W. (Hrsg) (2010): Kinderschutz. Risiken erkennen, Spannungsverhältnisse gestalten. Stuttgart: Klett–Cota, 212-233.

TOORENBURG, P.V.A. (1918): Kinderrecht en ninderzorg in de laatste honderd jaren. Leiden: Diss.

VAN DER LINDEN, A.P., TEN SIETHOFF, F.G.A., ZEIJLSTRA–RIIJPSTRA, A.E.I.J. (2009): Jeugd en recht. Negende druk. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

VAN MONTFOORT, A.J.: Vrijwillige en gedwongen hulp aan gezinnen. In: HERMANNS, J; VAN MONTFOORT, A.J. en anderen (2008): Gezinsinterventies. Aan de slag met problematische opvoedingskwesties. Amsterdam: Uitgeverij SWP, S. 17–30.

VAN MONTFOORT, A.J.: Das Streben nach integrierter Jugendhilfe in einem geteilten Gebiet. Kinderschutz und Jugendhilfe in den Niederlanden. In: MÜLLER, R., NÜSKEN, D. (Hrsg.) (2010): Child Protection in Europe. Von den Nachbarn lernen – Kinderschutz qualifizieren. Münster: Waxmann, S. 93–109.

VAN MONFOORT, A.J.; TILANUS, C.P.G. (2007): Jeugdzorg & jeugdbeleid. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

VAN MONTFOORT, A.J., SLOT, N.W. (2008): Handboek Deltamethode Gezinsvoogdij. Utrecht: MO Groep.[Format: PDF, Zugriffsdatum: 19.05.2012, Adresse: http://www.jeugdzorg-en-nu.nl/indi/Handboek_Delta.pdf].

VAN NIJNATTEN, C. (1991): Die Wahrheitsmaschine. Die Entwicklung des Psycho – juristischen Komplexes der Kinderfürsorge. Bonn: Forum.

VAN TOORENBURG, P.A.V. (1918): Kinderrecht en kinderzorg in de laatste honderd jaren. Leiden: Dissertation.

VEREIN FÜR KOMMUNALWISSENSCHAFTEN E.V. (2007): Kinderschutz gemeinsam gestalten: § 8a SBG VIII–Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. Dokumentation der Fachtagung am 22./23. Juni 2006 in Berlin. Berlin: Verein für Kommunalwissenschaften e.V.

VON ELVERFELDT, A., VON BEVERFOERDE–WERRIS, G. (1966): Die Fürsorgeerziehung in Deutschland und den Niederlanden. Ein Vergleich. Schriften des Instituts für christliche Sozialwissenschaften der westfälischen Wilhelms–Universität. Bd16. Münster: Aschendorff.

WEBER, J. (2006): Modernisierung öffentlicher Steuerung der Jugendhilfe. Idstein: Schulz–Kirchner.

WIESNER, R. (2012): Einführung. Nachtragskommentierung zum Bundeskinderschutzgesetz. [Zugriffsdatum: 17.06.2012, Adresse: Verfügbar unter: http://rsw.beck.de/cms/?toc=WiesnerSGB.20&docid=330469].

WIESNER, R. (2012): Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG)– Nachtragskommentierung zum Bundeskinderschutzgesetz. [Zugriffsdatum: 17.06.2012, Adresse: http://rsw.beck.de/cms/?toc=WiesnerSGB.20&docid=330469].

WIESNER, R., ZARBOCK, W.H. (Hrsg.) (1991): Das neue Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) und seine Umsetzung in der Praxis. Köln: Carl Heymanns.

WIESNER, R.: Die Verbesserung des Schutzes von Kindern und Jugendlichen vor Gefahren für ihr Wohl durch das Kinder- und Jugendhilfeweiterentwicklungsgesetz (KICK). In: JORDAN, E. (Hrsg.) (2007) : Kindeswohlgefährdung. Rechtliche Neuregelungen und Konsequenzen für den Schutzauftrag der Kinder- und Jugendhilfe. 2. Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 9–21.

WOLF, A. (1977): Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung. Donauwörth: Auer Verlag.

WOLFF, R.: Kinderschutz. In: KREFT, D., MIELENZ, I. (Hrsg.) (2008): Wörterbuch Soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 517–520.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Wohlfahrtsstaatensysteme und Kinderschutzsysteme. (Hetherington 2002, 29).

Abb.2: Kinderschutz als Teilsystem Moderner Gesellschaften. (Eigene Darstellung)

Abb. 3: Das jugendhilferechtliche Dreiecksverhältnis. (Goldberg 2011).

Abb. 4: Aufbau des niederländischen Jugendhilfesystems seit 2005. (van Montfoort 2010, 98).

Abb. 5: Das ‚4-stappen-model'. Arbeitsmethode für die Angestellten der Büros für Jugendhilfe (van Montfoort/Slot 2008, 25).

QUALITÄTSMANAGEMENT UND DIE ZUFRIEDENHEIT VON ADRESSATEN HINTERGRÜNDE, BEWERTUNGEN UND DIE PRAXIS EINER MÄDCHENWOHN-GRUPPE

Daniela Engelbracht

I. Einleitung

Seitdem im Jahr 1990 eine Reformierung der öffentlichen Verwaltung unter dem Namen „Neues Steuerungsmodell" stattgefunden hat, ist der Begriff Qualitätsmanagement in Einrichtungen der sozialen Dienstleistung unausweichlich geworden und gewinnt immer mehr an Bedeutung. Für viele Handlungsbereiche der sozialen Arbeit wurde er schließlich gesetzlich festgeschrieben und ist damit verpflichtend durchzuführen, was seine Wichtigkeit zu betonen scheint. Fragen, die in dieser Arbeit geklärt werden sollen, sind die Bedeutung des Qualitätsmanagements an sich und welchen Einfluss dieses auf den Hilfeprozess haben kann.
Der Qualitätsbegriff in der sozialen Arbeit ist sehr vielseitig, eine Definition von ihm relativ schwer. Während der Neustrukturierung sozialer Dienstleistungen haben daher auch immer wieder Vergleiche zur freien Wirtschaft stattgefunden, aus welcher auch die meisten Qualitätsmanagementsysteme entnommen sind. Diese ist in ihrer Entwicklung in den Bereichen von Qualitätsbestimmung und -messung sowie dem Management dieser Bereiche wesentlich erfahrener, hat, aufgrund einer anderen Struktur, jedoch auch viel leichter Zugang zu diesen Arbeitsfeldern.
Soziale Dienstleistungen finden sich, anders als die freie Wirtschaft, in einem Spannungsfeld verschiedener Anspruchsgruppen wieder. Jeder dieser Gruppen müssen Hilfeanbieter zu einem gewissen Teil qualitatives Handeln zusagen, ohne dabei ihre eigenen professionellen Ansprüche zu minimieren. Innerhalb dieser Arbeit soll der Fokus dabei auf der Anspruchsgruppe der Nutzer liegen. Ich möchte mich in diesem Zusammenhang näher damit beschäftigen, wie diese am Qualitätsverbesserungsprozess beteiligt werden können und ob eine solche Beteiligung gegebenenfalls auch Auswirkungen auf ihre persönliche Entwicklung haben kann. Dabei soll der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe im Mittelpunkt stehen, da sich gerade diese Klientel, neben der Entwicklung durch einen Hilfeprozess, grundsätzlich noch in einem biologischen und emotionalen Reifeprozess befindet. Gleichzeitig wurde mir im Rahmen dieser Bachelorarbeit der Zugang zur Beteiligung an der Verbesserung von Qualität im Kinder- und Jugendhilfebereich geboten. Durch die Entwicklung eines Fragebogens zur Wirksamkeit der Angebote von Bewohnerinnen einer stationären Einrichtung des Neukirchener Erziehungsvereins ist es mir nicht nur möglich, die zuvor erläuterte Theorie in die Praxis umzusetzen, sondern auch den Umgang mit empirischen Untersuchungsmethoden zu erlernen.
Ziel dieser Arbeit ist es, das Qualitätsmanagement generell vorzustellen und dabei näher auf seine Entwicklung sowie Möglichkeiten und Grenzen einzugehen, um Hintergrundwissen zu diesem durchaus umfangreichen Arbeitskomplex zu erhalten.

Zusätzlich dazu soll eine vereinfachte, im Rahmen dieser Arbeit mögliche, Umsetzung von Nutzerpartizipation als ein Teil des Qualitätsmanagements, aufgezeigt werden.
Die vorliegende Arbeit wird sich im ersten Teil hauptsächlich mit dem Qualitätsbegriff der sozialen Arbeit und dessen Besonderheiten beschäftigen. Anschließend wird thematisch in das Qualitätsmanagement eingestiegen, indem dies zunächst definiert und anschließend seine Entwicklung aufgezeigt wird. Darauf folgt eine Übersicht über die wichtigsten Konzepte des Qualitätsmanagements. Abschließend zu diesem Kapitel werden die Möglichkeiten und Grenzen diskutiert.
Im dritten Kapitel wird, durch die nähere Betrachtung des Qualitätsmanagements in der Kinder- und Jugendhilfe, der Übergang zum Praxisbeispiel geschaffen. Die Hilfen zur Erziehung sind gesetzlich zu Qualitätsentwicklungsvereinbarungen verpflichtet, weshalb es interessant ist, sich diesen Bereich zunächst näher anzuschauen. Anschließend soll herausgearbeitet werden, weshalb der Einbezug von Adressaten gerade in der Kinder- und Jugendarbeit einerseits für das Qualitätsmanagement, andererseits auch für die kognitive und emotionale Reife der Kinder und Jugendlichen von enormer Bedeutung ist und auf welche Art diese stattfinden kann. In diesem Kapitel soll gleichzeitig näher auf die Zufriedenheit von Heimkindern eingegangen werden, da diese als ein Merkmal die retrospektive Qualitätsbewertung des Heimaufenthalts entscheidend mit beeinflusst. An dieser Stelle sollen auch verschiedene Studien aufzeigen, inwieweit Adressatenbeteiligung und Zufriedenheit in der Literatur bisher behandelt und innerhalb der Praxis umgesetzt wurde.
Im vierten Kapitel beginnt der praktische Teil dieser Bachelorarbeit durch die Vorstellung von Haus Elim, einer stationären Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe des Neukirchener Erziehungsvereins aus Neukirchen-Vluyn. Diese möchte zu retrospektiven Bewertung des Heimaufenthaltes, ihre Bewohnerinnen, kurz vor ihrem Auszug, zu den wahrgenommen Angeboten und deren Wirkung befragen. Hierzu habe ich einen Fragebogen entwickelt, welcher im fünften Kapitel erläutert, und im Anhang vorzufinden ist.
In einem Fazit werde ich die Erkenntnisse dieser Arbeit und den Nutzen von Qualitätsmanagement für die soziale Arbeit, aus meiner Perspektive, kritisch beleuchten.

2. Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit

Das Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit hat in den letzten Jahren einen großen Stellenwert bei den Anbietern von öffentlichen und privaten sozialen Dienstleistungen eingenommen.
Um sich mit der Thematik von Qualitätsmanagement im sozialen Bereich auseinandersetzen zu können, ist es jedoch wichtig, sich zunächst die Besonderheiten sozialer Dienstleistungen bewusst zu machen und sich mit der Schwierigkeit der Qualitätsbestimmung in diesem Bereich auseinanderzusetzen.

Exkurs: Begriffsdefinitionen

Der Paradigmenwechsel innerhalb der sozialen Arbeit hat sich nicht nur in der Strukturierung und Finanzierung sozialer Dienstleistungen niedergeschlagen, sondern sich auch auf die Betitelung jener Menschen, welche soziale Hilfeleistungen in Anspruch nehmen, ausgewirkt. Für ein

besseres Verständnis und einen strukturierteren Umgang mit den verschiedenen Termini (mit denen diese Personengruppe betitelt wird) soll dieser Exkurs kurze Definitionen der einzelnen Vokabeln aufzeigen, bevor inhaltlich detailliert in das Thema der Qualität und des Qualitätsmanagements der sozialen Arbeit eingestiegen wird.

Während Menschen, welche soziale Dienstleistungen aufsuchen, im klassischen Sinne als Klienten bezeichnet wurden, werden mittlerweile immer häufiger die Begriffe „Kunde", aber auch „Nutzer" oder „Adressat" gebraucht.

Der originäre Klientenbegriff bezeichnet nach Stimmer (2000, 386) generell die Adressaten der sozialen Arbeit, zumeist Hilfesuchende in defizitären Lebenslagen (Behinderungen, psychische Krankheiten, Verwahrlosung, etc.), welche auf die Unterstützung von SozialarbeiterInnen angewiesen sind. An dieser Stelle soll bereits angedeutet werden, dass die defizitäre Lage durch die Tatsache unterstrichen wird, dass die Klienten (wie bereits in Punkt 2.1.1 erwähnt) ihre genutzten Dienstleistungen (oft) nicht selbst bezahlen (können) und die gesellschaftlich negative Sichtweise auf sie damit gefördert wird.

Aufgrund der Kritik, dass durch diese Betitelung die defizitäre Sichtweise ein hierarchisch ungleiches Verhältnis zwischen Klient und Professionellem bedingt, wurde die Vokabel des Adressaten eingeführt. Auf Grundlage allgemein sozialpädagogischen Denkens wurde dieser Begriff als weniger wertend und klinisch angesehen. Adressaten sind nach Oelerich und Schaarschuch (2005, 16 f.) von Hilfe abhängige Subjekte, die Hilfsangebote werden durch diese jedoch eher passiv empfangen.

Subjekte, welche sich die Dienstleistung aktiv aneignen, das heißt eine ebenso wichtige Rolle für die Erbringung der Hilfeleistung spielen, wie die professionellen Helfer, sind die sogenannten Nutzer. Der Begriff Nutzer stammt aus der Dienstleistungstheorie und kommt daher, neben dem Begriff Kunden (siehe unten), dem modernen Verständnis von sozialer Arbeit als Dienstleistung am nächsten (vgl. OELERICH, SCHAARSCHUCH 2005, 16f.).

Als letzter, aber auch stark umstrittener Begriff, wird für Menschen, welche soziale Dienstleistungen aufsuchen, der Begriff „Kunde" benutzt. Dieser stammt aus der Ökonomie und meint ein „[...] zweckrational handelnde[s], nutzenmaximierende[s] Individuum [...]" (BECKMANN, RICHTER 2005, 132), welches aktiv zwischen verschiedenen Angeboten und Produkten wählen kann und diese anschließend bezahlt. An dieser Stelle ist der Kundenbegriff für die soziale Arbeit grenzwertig, da soziale Dienstleistungen, wie in Punkt 2.1.2 noch näher erläutert wird, durch die öffentliche Verwaltung finanziert werden. Diese wiederum rückt damit auch in den Kundenstatus, da sie die Dienstleistung zwar nicht nutzt, jedoch finanziert. Durch dieses zweidimensionale Charakteristikum des Kundenbegriffs ist dieser nur mit Einschränkungen zu gebrauchen und schafft keine eindeutige Zuordnung (vgl. MATUL, MEINHOLD 2003, 38).

Im Verlauf dieser Arbeit wird, aufgrund der hier erwähnten Einwände, auf den Kundenbegriff verzichtet, wenn ausschließlich die Perspektive der Menschen, welche die Hilfeleistung aufsuchen, gemeint ist. Die Begriffe Adressat, Nutzer und Klient sind in ihrer Spezifikation erläutert worden, werden jedoch aus sprachlichen Gründen im Verlauf dieser Arbeit synonym verwendet.

Allerdings vor dem Hintergrund der Nutzerdefinition, da diese dem modernen Verständnis der Profession Sozialer Arbeit und dem dahinterstehenden Menschenbild am nächsten kommt.

2.1 Die Besonderheit von Qualität in der sozialen Arbeit

Die Messung von Qualität in der sozialen Arbeit stellt eine besondere Herausforderung dar, da sie sich durch die in 2.1.1 genannten Eigenschaften „[…] in wesentlichen Teilen als öffentlich organisierte personenbezogene Dienstleistungsarbeit kategorisieren […]" (BACKHAUS-MAUL et al. 2003, IX), lässt und diese generell Schwierigkeiten in ihrer Bewertung mit sich bringen.
Zusätzlich dazu bewegt sich die soziale Arbeit in einem Feld, in welchem unterschiedliche Anspruchsgruppen (Leistungsempfänger, Leitungsträger und Leistungserbringer) verschiedene Qualitätsanforderungen stellen und ein Balanceprozess zwischen diesen Anforderungen und Verständnissen von Qualität unerlässlich erscheint.

2.1.1 Eigenschaften sozialer Dienstleistung

Soziale Arbeit grenzt sich, aufgrund ihrer Immaterialität, von sogenannten Sachgütern (Waren) ab und kann daher dem Dienstleistungsbereich zugeordnet werden. Die Qualität von Service zu bewerten fällt Kunden (in der sozialen Arbeiten: Adressaten) häufig schwerer als bei einer Ware, da verschiedene Komponenten die Sichtweise auf den Service beeinflussen. Dazu gehört zum Beispiel das materielle Umfeld, in welchem die Dienstleistung erbracht wird, also die Ausstattung und Gestaltung der Institution, der Umgang von Mitarbeiten mit den Nutzern (Kommunikationsfähigkeit, Verlässlichkeit, schnelle Reagibilität) sowie die Erreichbarkeit der Einrichtung (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 28f.).
Soziale Dienstleistungen sind außerdem durch ihre Intangibilität gekennzeichnet, dass bedeutet, dass sie vom Klienten nicht im Vorhinein überprüft werden können und auch nach dem Hilfeprozess nur bedingt ein kausaler Zusammenhang zwischen Dienstleistung und Verhaltensveränderung des Klienten skizziert werden kann. Soziale Arbeit ist also ein sogenanntes Vertrauensgut, welches sich auch durch Heterogenität charakterisiert. Denn sie muss, um guten Service leisten zu können, Abstand nehmen von Standardisierungen im Umgang mit den Problemen ihrer Klienten (vgl. EBD., 28f.).
Darüber hinaus fallen bei dieser Art der Dienstleistung, Produktion und Konsumtion zusammen (auch genannt: uno-actu-Prinzip), da der Dienstleistungsempfänger Experte seines Problems und dieses ohne seinen Einbezug und seine direkte Mitwirkung im Hilfeprozess nicht lösbar ist. Er wird also zum Ko-Produzenten seiner Lösung unter Anleitung des Dienstleistungserbringers (vgl. EBD., 30). Diese Interaktion beruht immer auf Beziehungen zwischen Leistungserbringer und Leistungsempfänger, welche im sozialen Bereich jedoch nicht zwangsläufig freiwillig geknüpft worden sind (zum Beispiel Beratung in der Bewährungshilfe), wodurch eine gradlinige Zielerreichung erschwert und eine positive Bewertung der Leistung stark beeinflusst werden kann.
Bedeutendstes Merkmal sozialer Dienstleistung ist jedoch, dass „[…] Geldgeber und Leistungsadressaten in der Regel nicht ident sind" (MATUL, MEINHOLD 2003, 49), und der Leistungserbringer

sein fachliches Handeln an den Interessen dieser zwei Anspruchsgruppen ausrichten muss (siehe dazu Punkt 2.1.2).
Außerdem zielt die soziale Dienstleistung, im Vergleich zur Gewerblichen, darauf ab, den Adressaten beziehungsweise Kunden genesen und ohne die Notwendigkeit des erneuten Nutzens der Dienstleistung, aus dem Prozess zu entlassen (vgl. GERULL 2000, Kap.1/25).

2.1.2 Die Anspruchsgruppen des sozialrechtlichen Dreiecks

Die Schwierigkeit in der sozialen Arbeit besteht, wie bereits erwähnt, darin, dass derjenige, welcher die Hilfe in Anspruch nimmt, diese nicht selbst beim Leistungserbringer bezahlt. Dies geschieht meist durch externe Kapitalgeber (öffentliche Verwaltung). Der Leistungserbringer bietet dem Leistungsempfänger durch das vorgegebene Kapital einen entsprechenden Hilfeprozess an. Diese Beziehungen stellt das sozialrechtliche Dreieck dar (vgl. Abbildung1).

Abbildung 1: (SCHAARSCHUCH, SCHNURR 2004, 315)

Um die Qualität einer Einrichtung zu bestimmen, ist es notwendig, die Relationen der Anspruchsgruppen untereinander nachzuvollziehen und die jeweiligen Erwartungen und damit einhergehenden Konflikte wahrzunehmen. In der oben gezeigten Abbildung wird deutlich, dass sich zwischen Nutzer und Staat eine Beziehung einstellt, die auf Nutzerseite von Bedürfnisbefriedigung und auf Staatsseite von einem Interesse an Regulierungen schwieriger Lebensweisen von Bürgern, gekennzeichnet ist. Der hier bestehende Konflikt entsteht „[…] dann in der Frage nach der Legitimität und der Anerkennung von Ansprüchen auf soziale Dienstleistungen“ (SCHAARSCHUCH, SCHNURR 2004, 314).

Die Relation zwischen Professionellen und dem Staat ist gekennzeichnet durch das Streben nach professioneller Autonomie und dem Nutzen der sozialen Arbeit für Staatszwecke. Der Konflikt dieser Beziehung besteht dabei hauptsächlich in „[…] [der] Effektivität und [der] Effizienz (organisierter) professioneller Tätigkeit mit sozialstaatlichem Auftrag […]" (EBD., 314). Als letzte Verbindung ist die zwischen Nutzern und Professionellen zu betrachten: „Hier geht es um die Nützlichkeit bzw. Gebrauchswerthaltigkeit von Dienstleistungen zum Zweck der Problemlösung und Wiederherstellung sozialer Integrität bzw. Anerkennung gegenüber dem Definitions- und Geltungsanspruch der Professionellen im Hinblick auf Problemdiagnose sowie Form und Inhalt der Dienstleistungen" (EBD., 314).

Aus diesen verschiedenen Beziehungen und Sichtweisen lassen sich unterschiedliche Anforderungen an die Qualität einer Dienstleistung ableiten. So erwarten die KlientInnen beispielsweise „[…] unbürokratische, flexible Betreuung, Zeit in der Betreuung und eine qualitätsvolle und individualisierte Betreuung" (MATUL, MEINHOLD 2003, 50), während auf Seiten der Leistungsträger eher das Interesse besteht, dass der gesetzliche Auftrag des jeweiligen Hilfeprozesses erfüllt wird und die zur Verfügung gestellten Ressourcen effektiv und effizient, also zielbezogen und wirtschaftlich günstig, eingesetzt werden. Die jeweilige Einrichtung als Leistungserbringer wünscht sich für ihre Mitarbeiter wiederum „[…] Handlungsspielraum, eigenverantwortliches Arbeiten, Anerkennung ihrer Arbeit und gute Bezahlung" (EBD., 50).

Aufgrund dieser unterschiedlichen Perspektiven auf einen Dienstleitungsprozess ist ein einheitlicher Qualitätsbegriff für die soziale Arbeit schwierig zu bestimmen, denn Qualität ergibt sich immer aus der jeweiligen Perspektive des Betrachters und ist daher im sozialen Bereich multidimensional anzusehen.

2.1.2.1 Die Bedeutung der Nutzerperspektive in der sozialen Arbeit

Die vorliegende Thesis zieht aus thematischen Gründen an dieser Stelle ausschließlich die Perspektive der Nutzer sozialer Dienstleistungen in Betracht und erläutert deren Bedeutung für die Qualitätsbestimmungen näher. Durch die oben genannten Eigenschaften sozialer Dienstleistung wird deutlich, dass die Nutzer im Problemlöseprozess eine entscheidende Rolle einnehmen und „[…] ihr Leben, ihr Verhalten, ihre Gesundheit, ihre Bildung unhintergehbar aktiv produzieren, d.h. [sich selbst] aneignen (müssen) […]" (OELERICH, SCHAARSCHUCH 2005, 11), und ihnen „[i]n systematischer Perspektive […] somit […] im Dienstleistungsprozess der Primat zu[kommt]" (EBD., 11). Das Interesse an der Meinung der Nutzer ist im Qualitätsmanagement auch unter professionellen Gesichtspunkten notwendig, da es eine Rückbindung des fachlichen Handelns an die Wünsche, Bedürfnisse und Erwartungen der KlientInnen ermöglicht. Die Möglichkeiten sich über diese Meinungen in Kenntnis zu setzen, sind vielseitig (vgl. GERULL 2001, Kap.4/168), (siehe dazu Punkt 2.1.2.2 und 3.2.2).

Durch die Befragung der Nutzer sozialer Dienstleistung kann nicht nur deren Zufriedenheit mit der angebotenen Hilfeleistung überprüft werden, sondern auch eine Nachvollziehbarkeit auf Seiten der Kostenträger gewährleistet werden, inwieweit die finanzierte Hilfe (langfristig) positive Effekte auf das Leben der KlientInnen hat (vgl. EBD., Kap.4/169).

Die Beteiligung von Nutzern an der Qualitätsverbesserung einer Einrichtung ermöglicht dieser eine kontinuierliche Verbesserung ihrer Angebote sowie einen effektiveren und effizienteren Umgang mit den gestellten Ressourcen, damit den KlientInnen die Hilfe zur Verfügung gestellt werden kann, die für ihr Problem notwendig ist und keine Über- oder Unterversorgung stattfindet.

2.1.2.2 Gründe für die Beteiligung von Nutzern

In ihrer Veröffentlichung „Dienstleistungsqualität aus der Perspektive der BürgerInnen" (GASTER 2004, 327ff.), stellt die Autorin Lucy Gaster drei Gründe für die Beteiligung von Nutzern der sozialen Arbeit an der Bewertung dieser heraus, welche nun näher erläutert werden sollen.

Der erste Grund meint die Beteiligung von Nutzern aufgrund von Rechten. Anstatt einen Meinungsaustausch konfrontatorisch über Beschwerden zu regeln, sollte die Entwicklung eher zu einer dialogisierten gemeinschaftlichen Form tendieren. Diese Art der Partizipation eröffnet auf Seiten der BürgerInnen die Möglichkeit, die gesellschaftlichen „[…] Werte der Demokratie, Verantwortlichkeit, Gerechtigkeit und Gleichheit […]" (EBD., 328), wahrzunehmen und auf Seiten der DienstleisterInnen eine „[…] höchst mögliche Qualität der Dienstleitung zu erbringen – auf die jeder ein Recht hat" (EBD., 328).

Als pragmatischen Grund nennt Gaster die Verwirklichung des Common sense durch diejenige Personengruppe, welche sich am besten mit der Nutzung und gegebenenfalls schon mit dem Nutzen der Dienstleistung auskennt. Soziale Arbeit strebt grundsätzlich eine verbesserte Lebenswelt ihrer KlientenInnen an und sollte daher deren Erfahrungswissen mit ihrem Expertenwissen kombinieren, um langfristig bessere Ergebnisse zu erzielen und die Chancen einer verbesserten Lebensqualität für die NutzerInnen zu erhöhen.

Durch den starken Einfluss, den soziale Dienstleistungen auf das Leben ihrer KlientenInnen haben, ist es zwingend notwendig, ihnen das Gefühl von Respekt und eigener Aktivität zu vermitteln. Dieses stärkt schließlich nicht nur das Selbstvertrauen der Nutzer, sondern auch deren Vertrauen in die jeweilige Einrichtung. Daher benennt Gaster als dritten Grund für die Beteiligung der Nutzer am Qualitätsmanagement ein politisches Paradigma, „[…] um Demokratie zu verwirklichen, indem die aktive Beteiligung (Partizipation) gefördert und das Vertrauen der BürgerInnen in ihre Dienstleitungen und die öffentliche Glaubwürdigkeit und Legitimität dieser Dienste gestärkt wird" (EBD., 328).

2.1.2.3 Möglichkeiten und Grenzen der Nutzerbeteiligung

Die Beteiligung der Nutzer am Qualitätsmanagement eröffnet für die jeweilige Einrichtung, aber auch für den Nutzer, viele Möglichkeiten.

Durch die Partizipation und die damit einhergehenden Wertschätzung der Meinung der Nutzer kann Qualitätsmanagement als Schnittstelle zwischen MitarbeiterInnen und KlientInnen wirken und eine positive Beziehung untereinander fördern (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 116). Durch die kritische Auseinandersetzung der Nutzer mit ihrem Hilfeprozess, dem jeweiligen Mitarbeiter und

der Einrichtung selbst, werden auch Konzeptstrukturen des Empowerments[1] gefördert und die Eigenverantwortlichkeit des Nutzers gestärkt.

Einrichtungen erfahren durch die Beteiligung ihrer Nutzer deren Erwartungen und können zur Verfügung gestellte Ressourcen besser einsetzen oder auch Mitarbeiter passend zur jeweiligen Nachfrage schulen und fortbilden. Grenzen erfährt die Nutzerbeteiligung in den Bereichen, in welchen KlientInnen selbst nicht in der Lage sind, ihre Kritik verbal zu äußern, beispielsweise aufgrund von geistiger oder psychischer Behinderung. Hier wird teilweise auf die Beurteilungen von Erziehungsberechtigten oder gesetzlichen Betreuern zurückgegriffen, welche das Bild der konkreten Wahrnehmung der Hilfeleistung durch den eigentlichen Nutzer verzerren.

Auch im Bereich der Jugendhilfe kann Nutzerbeteiligung auf Schwierigkeiten stoßen, wenn sie nicht explizit und altersgerecht arbeitet und sich am jeweiligen Kognitionsstand des Kindes/Jugendlichen orientiert (vgl. KRÄNZ-NAGL, WILK 2000, 66). Ansonsten resultiert aus der Nutzerbeteiligung Überforderung und der emotionale Schutz des Kindes wird nicht mehr gewährleistet (vgl. HANSBAUER, 2004, 361).

Wichtig in der Betrachtung der Nutzermeinung sollte auch sein, ob diese die Dienstleistung freiwillig oder aufgrund zwingender Umstände aufgesucht haben. Die Beeinflussung der Ansicht von KlientInnen über die Wirkung der Hilfeleistung kann unter diesen Umständen variieren oder sogar verzerrt sein (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 33).

2.2 Definition Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit

„Unter Qualitätsmanagement versteht man entsprechend der Definition nach DIN EN ISO 9000:2005 – aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zum Leiten und Lenken einer Organisation, die darauf abzielen, die Qualität der produzierten Produkte oder der angebotenen Dienstleistung zu verbessern“ (ÄRZTLICHES ZENTRUM FÜR QUALITÄT IN DER MEDIZIN 2010). Qualitätsmanagement wird dabei in allen Ebenen der Organisation durch Einbezug aller Mitarbeiter vollzogen, muss jedoch durch die Leitungsebene initiiert und gesteuert werden.

Für die soziale Arbeit ist der früher verwendete Begriff der Qualitätssicherung, welcher heute ein Teil des Qualitätsmanagements ist, expliziter.

„[Diese] umfasst alle Aktivitäten, die darauf zielen, die Erwartungen der Beteiligten zu erkunden und im Verhältnis zu den vorhandenen Ressourcen aufeinander abzustimmen sowie aus dem Ergebnis dieser Abstimmung verbindliche Qualitätsziele zu entwickeln“ (MEINHOLD 1994, 92, zit. n. BOBZIEN ET AL. 1996, 48). Darüber hinaus gehören auch das Festlegen von Indikatoren und die Überprüfung dieser zu Maßnahmen der Qualitätssicherung (vgl. EBD., 92, zit. n. BOBZIEN ET AL. 1996, 48).

2.3 Entwicklung des Qualitätsmanagements

Die Diskussion um das Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit hat im Zuge der Ökonomisierung sozialer Dienstleistungen immer stärker an Bedeutung gewonnen. Aufgrund der finanziellen

[1] Empowerment: Begriff für Arbeitsansätze der psychosozialen Praxis zur Aneignung von Stärken, Selbstbestimmung und Lebensautonomie

Belastung der Kommunen durch soziale Dienstleistungen hat eine Modernisierung und Reformierung der öffentlichen Verwaltung unter dem Namen des „Neuen Steuerungsmodells" stattgefunden. Entwickelt wurde dieses Modell seit 1990 durch die Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement[2] (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 25f.). Es strebt „[...] die Übertragung von betriebswirtschaftlichen und ökonomischen Führungselementen auf den Bereich der öffentlichen Verwaltung [an]" (MATUL, MEINHOLD 2003, 75), und betont dabei „[...] die konsequente Ausrichtung der Prozesse einer Organisation am KundInnenwunsch [...]" (EBD., 75).

Der Begriff des „Kunden" ist ein erstes Indiz der Umstrukturierung sozialer Dienstleistungen. Aus Sicht der Dienstleitungserbringer umfasst dieser im sozialen Bereich, wie in 2.1.2 bereits angeschnitten, sowohl die Perspektive der Nutzer sozialer Dienstleistungen als auch die der Zuschussgeber und bringt damit ein erstes Dilemma in der Berücksichtigung der Interessen mit sich.

Auch im Bereich der Finanzierung sozialer Dienstleistung hat ein Wandel von einer retrospektiven zu einer prospektiven Art in Form von Leistungsverträgen zwischen der öffentlichen Verwaltung und den Anbietern der Hilfeleistung stattgefunden. Diese Leistungsverträge enthalten neben den gewünschten Zielen und überprüfbaren Erfolgskriterien, auch einzuhaltende Qualitätsstandards. Außerdem werden „[...] soziale Leistungen [häufig] als Produkte ausgeschrieben und an den leistungsfähigsten Bewerber vergeben" (EBD., 31).

Diese Umstrukturierung des sozialen Marktes hat zur Folge, dass Anbieter dieser Dienstleistungen in einem Wettbewerbsverhältnis zueinander stehen und ihre Hilfeleistungen möglichst kostengünstig, aber qualitativ hochwertig anbieten müssen, um am Markt bestehen zu können.

Um diesem Konkurrenzdruck standhalten zu können, ist es auf Seiten der Einrichtungen notwendig, ein Controlling einzuführen. „[Dies] ist ein Instrument der zielorientierten Unternehmensführung" (EBD., 53), welches durch den Abgleich von zukunftsorientierten Zielen und den tatsächliche erreichten Teilergebnissen einen rechtzeitigen und steuernden Eingriff durch die Einrichtungsleitung ermöglichen kann. Controlling arbeitet dabei mit Kennzahlen, welche quantitative Sachverhalte in konzentrierter Form darstellen und damit Ziele operativ messbar machen (vgl. EBD., 54).

„Die [zuvor beschriebene] Forderung nach mehr Effektivität und Effizienz in der gesundheitlichen und sozialen Versorgung hat sich inzwischen auch in mehreren gesetzlichen Regelungen niedergeschlagen" (BOBZIEN ET AL. 1996, 25). Neben dem seit 1989 bestehenden Gesundheitsreformgesetz für Krankenhäuser und Rehabilitationseinrichtungen, welches diese Institutionen zu Maßnahmen der Qualitätssicherung verpflichtet, schreibt auch der Paragraph 89 im Gesetz der Pflegeversicherung, Qualitätssicherung vor (vgl. EBD., 25).

Im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe sind die gesetzlichen Verpflichtungen zur Qualitätssicherung in den Paragraphen fünf (Wunsch- und Wahlrecht), acht (Beteiligung von Kindern und Ju-

[2] Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsmanagement (KGSt): 1949 von Städten, Gemeinden und Kreisen gemeinsam getragenes Entwicklungszentrum des kommunalen Managements (vgl. KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSMANAGEMENT 2012b).

gendlichen), 36 (Mitwirkung, Hilfeplan), und 80 (Jugendhilfeplanung) des SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) zu finden (vgl. EBD., 25).

2.3.1 Ebenen des Qualitätsmanagements

In der Betrachtung und Messung von Qualität in der sozialen Arbeit haben sich seit den 1990er Jahren unterschiedliche Konzepte als nützlich herausgestellt. Um diese jedoch richtig anwenden zu können, hat der amerikanische Wissenschaftler Avedis Donabedian bereits im Jahr 1966 eine Strukturierung der Qualität in drei Ebenen vorgenommen. Seine Überlegungen galten zunächst dem (amerikanischen) Gesundheitswesen, fanden jedoch vor einiger Zeit auch Einzug in das deutsche Sozialwesen (vgl. GERULL 2001, Kap.2/26).

Nach Donabedian kann man Qualität in die Bereiche Struktur-, Prozess und Ergebnisqualität gliedern, wobei sich Qualität für ihn in der Überschneidungen zwischen den Zielen des Gesundheitswesens und der wirklich geleisteten Versorgung ausmacht.

Unter Strukturqualität werden alle sachlichen, organisatorischen und betrieblichen Leistungen einer Gesundheits- oder Sozialeinrichtung verstanden. Dazu gehören, neben den Qualifikationen und der Anzahl der Mitarbeiter, auch die räumliche Ausstattung der Institution und die Art der Erfüllung ihrer Versorgungsaufträge (Kooperationseinrichtungen, Einzugsgebiet, Öffnungszeiten, etc.) (vgl. EBD., Kap.2/25f.).

Die Prozessqualität meint die Art und Weise, wie die Arbeitsabläufe und die Leistungserbringung einer Organisation durchgeführt werden, zum Beispiel die Kommunikation und Kooperation innerhalb der Einrichtung oder mit dem Klienten (vgl. EBD., Kap.2/26).

Die Zufriedenheit von Nutzern und Mitarbeitern, sowie die Kontrolle durch Indikatoren zur Zielerreichung unter Berücksichtigung der zur Verfügung gestellten Ressourcen, sind letztlich Teile der Ergebnisqualität. Diese Ebene schließt damit die Resultate einer Maßnahme ein und kann dabei in sofort wahrnehmbare Anteile und die Folgequalität, welche nach Jahren eintritt, differenziert werden (vgl. EBD., Kap.2/26).

Diese Einteilung Donabedians vernachlässigt allerdings „[…] einen entscheidenden Aspekt der Qualitätsentstehung […], nämlich die Mitwirkung des Patienten/Klienten/Kunden“ (EBD., Kap.2/28). Dessen Einfluss auf den Hilfeprozess kann vom reinen Problemverständnis, der Bereitschaft zur Mitarbeit und Kooperation mit dem Dienstleister selbst, als auch zu anderen Hilfeanbietern sowie der Fähigkeit die Hilfe in sein Selbstbild zu integrieren, reichen. „Diese Potentiale auf Seiten der Kunden [/Nutzer; d.V.] können positiver, neutraler oder negativer Art sein und das Leistungsergebnis mitbestimmen“ (EBD., Kap.2/29). Sie erfordern daher ebenfalls eine besondere Berücksichtigung bei der Erfassung von Qualität.

2.3.2 Konzepte des Qualitätsmanagements

Im Bereich des Qualitätsmanagements der sozialen Arbeit existieren bereits verschiedene Konzepte zur Qualitätsüberprüfung und -steigerung. Die meisten Konzeptionen wurden zunächst für die freie Wirtschaft und in unterschiedlichen Ländern weltweit entwickelt und sind in Teilberei-

chen für den sozialen Sektor übernommen worden. Die vier bedeutendsten sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Die bekannteste Norm zur Überprüfung von Qualität ist die sogenannte ISO 9000 ff. Norm aus dem Jahr 1988, welche zuletzt 2005 aktualisiert wurde, wobei ISO für International Organization for Standardization steht, welcher der Dachverband aller bedeutenden nationalen Normverbände ist. „Normenorganisationen veröffentlichen Vorschriften für unterschiedlichste Anwendungsbereiche. Die meisten Normentexte von ISO (International), EN (Europa) und DIN (Deutschland) sind identisch. Da jede Norm nummeriert ist und die bekanntesten Normen zur Qualität von Produkten und Dienstleistungen die Nummern 9001 bis 9004 tragen, spricht man [in den für die vorliegende Arbeit relevanten Bereiche] von Normen der ISO-9000-Familie“ (EBD., Kap.2/4). Die DIN EN ISO 9000 ff. beschreiben alle für die Qualitätsmessung nützlichen Bereiche innerhalb eines Unternehmens. Während die Teile 9000-9003 eher Qualitätskriterien zu technischen Anforderungen, Endprüfungen von Erzeugnissen und Zertifizierungen von Unternehmen beinhalten, „[…] stellt besonders die DIN EN ISO 9004 einen Leitfaden zur Entwicklung und Einführung von Qualitätsmanagementsystemen bereit“ (BOBZIEN ET AL. 1996, 44). Teil zwei der DIN EN ISO 9004 Norm ermöglicht eine Übertragung der zuvor festgelegten Standards auf den Dienstleistungsbereich und fokussiert dabei vor allem die Kundenorientierung. Dadurch wird eine Übertragung auf den Gesundheits- und Sozialbereich möglich (vgl. GERULL 2001, Kap.2/3ff.), (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 44f.).

Die Normenreihe verfolgt durch die Festlegung der Standards eine Vergleichbarkeit von Unternehmen der gleichen Branche. Dabei wird ihnen die Chance gegeben, sich ihre Qualität zertifizieren zu lassen, „[…] was auch im Bereich der sozialen und gesundheitsbezogenen Dienstleistung zunehmend angestrebt wird“ (BOBZIEN ET AL. 1996, 46). Denn ein Qualitätszertifikat fördert nicht nur das Ansehen der jeweiligen Einrichtungen, sondern schafft auch, wie oben bereits erwähnt, die Vergleichbarkeit von Einrichtungen und könnte daher von Vorteil bei Ausschreibungen und dem Schließen von Kontrakten zwischen Anbietern sozialer Dienstleistung und dem öffentlichen Auftraggeber sein (vgl. EBD., 46f.).

Ein solches Qualitätszertifikat wird jedoch nicht anhand der Prüfung von Produkten oder Dienstleistungen ausgestellt, sondern in dem Fall, wenn die Einrichtung ein Qualitätssicherungssystem eingeführt hat, dessen erste Voraussetzungen die Entwicklung und der Einsatz eines Qualitätshandbuchs sind. In einem solchen Handbuch werden „[…] die Philosophie des Betriebs, die Qualitätsziele, das Organigramm, [die] Verantwortlichkeiten, Prozesse und ihre Abläufe, sowie die dazu notwendigen Dokumente […]“ (EBD., 46), erläutert und für jeden Mitarbeiter der Einrichtung als Handlungsrichtlinien festgehalten (vgl. EBD., 46).

Grenzen zeigt ein Qualitätsmanagement nach den Richtlinien der DIN EN ISO 9000 ff. Norm für soziale Einrichtungen vor allem in zwei Bereichen: der Finanzierung und der Standardisierung. Die Einführung von Zertifizierungen ist kostenaufwendig und für soziale Dienstleister häufig nicht finanzierbar (vgl. EBD., 46f.). Darüber hinaus ist der Sinn einer Standardisierung in der sozialen Arbeit fraglich, da sie sich schließlich durch ihre flexible und an die jeweiligen Problemlagen des

Nutzers ausgerichtete Hilfeleistung, auszeichnet und eine Standardisierung von Arbeitsmethoden diesem ursprünglichen Verständnis widerstrebt.

Insgesamt kann die „ISO 9000 ff. […] mit und ohne Zertifizierung angewandt werden, wenn im Blickpunkt die transparente und aufbau- wie ablauforganisatorisch optimierte Einrichtung steht" (GERULL 2001, Kap.2/9), sie ist dementsprechend „[…] kein vollständiges Qualitätsmanagementsystem, sondern ein System zur Überwachung eines standardisierten Produktionsprozesses, also zur Fehlervermeidung im Verfahren" (EBD., Kap.2/9). Für die soziale Arbeit bedeutet dieses Konzept daher eine erste Strukturierungshilfe für ein Qualitätsmanagement, um dieses jedoch umfassender gestalten zu können, ist eine Systematisierung nach Kriterien des Total Quality Managements (TQM) zu empfehlen.

Dieses Konzept, welches 1980 in Japan entwickelt wurde, kennzeichnet sich durch seine umfassende Betrachtung von Qualität unter Einbezug der Sichtweisen der einzelnen Anspruchsgruppen (Nutzer, Mitarbeiter, Geschäftsführung, Öffentlichkeit, u.a. Stakeholder[3]) und deren Erwartungen, welche das Ausmaß der Unternehmensqualität darstellen (vgl. EBD., Kap.2/11).

Total Quality Management ist jedoch kein festgelegtes Orientierungsraster, welches Qualitätskriterien beinhaltet, sondern eine Unternehmensphilosophie, welche jede Ebene der Einrichtung zu einem ständigen Verbesserungsprozess auffordert. Die Hauptkriterien, welche im Prozess der Verbesserung fokussiert werden, sind die Kundenorientierung und der Einbezug aller Mitarbeiter. Diese beiden Gruppen werden als zentrale Ressource für die Unternehmensqualität wahrgenommen. Während die Mitarbeiter durch Beteiligung, Teamarbeit und kooperative Führungsstrukturen für ihre Arbeit stärker wertgeschätzt werden, steht auf Seiten des Kunden seine Zufriedenheit im Mittelpunkt allen Handelns der Einrichtung. Dies wird durch die Berücksichtigung seiner Erwartungen und Bedürfnisse erreicht (vgl. EBD., Kap.2/12).

Ein weiteres Kriterium für gute Unternehmensqualität ist die Prozessorientierung. Qualität sollte als andauernder Prozess verstanden werden, die Mitarbeiter müssen dafür jedoch eine fehlerfreundliche und lernbereite Einstellung haben, um die Verbesserung aktiv mitzugestalten (vgl. EBD., Kap.2/12).

Vordergründig sind dabei auch das Erreichen zuvor vereinbarter Ziele und das Einhalten der gesellschaftlichen Verantwortung, welche gerade soziale Einrichtungen immer in einem großen Ausmaß mit berücksichtigen müssen (vgl. EBD., Kap.2/12).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der „Schwerpunkt von TQM […] die Qualitätsentwicklung [ist]. Für eine auch extern nachvollziehbare Qualitätssicherung eignet sich [dieser] Ansatz [jedoch] weniger, da er keine eigene Systematik und keinen expliziten Normenbezug enthält, so dass Einrichtungen, die nach Prinzipien des TQM arbeiten, dennoch nicht ohne weiteres miteinander verglichen werden können" (EBD., Kap.2/13).

Als Philosophie für unternehmensstrategische Handlungen ist TQM daher geeignet, für die praktische Umsetzung ist jedoch ein standardisiertes Bewertungssystem oder die Ausrichtungen an

[3] Gruppen (z.B. Kunden, Lieferanten, Konkurrenten, Angestellte, Ämter u v. m.), die aus verschiedenen Gründen, in unterschiedlicher Form u. je nach (Macht-) Position, Ansprüche an ein Unternehmen stellen, um dieses zu beeinflussen (vgl. WISSENMEDIA IN DER MEDIAONE GMBH 2012a)

Normen, wie es beispielsweise das TQM-Modell der European Foundation for Quality Management (EFQM Excellence Modell) vorsieht, von Vorteil.

Das EFQM Modell, welches 1991 von der European Foundation for Quality Management[4] veröffentlicht wurde, ist ein Fremd- beziehungsweise Selbstevaluationsprogramm für Dienstleister und Betriebe, welches ihnen ermöglicht, „[…] ihre Stärken und Verbesserungsbereiche klar zu erkennen und zur Planung von Optimierungsmaßnahmen führen [soll], deren Fortschritte überwacht werden" (EBD., Kap.2/109).

Das EFQM Modell beinhaltet neun Kriterien, welche in zwei Kriteriengruppen unterteilt werden, den sogenannten „Befähiger"-Kriterien, welche sich mit der Art und Weise wie eine Organisation vorgeht, beschäftigen, und den „Ergebnis"-Kriterien, welche die erreichten und die gegenwärtig zu erreichenden Ziele in den Blickpunkt nehmen. Zu den „Befähiger"- Kriterien zählen dabei die Art, wie die Führungsebene arbeitet, wie die Unternehmenspolitik und -strategie umgesetzt wird, und wie Mitarbeiter sowie Kooperationspartner am Entstehungsprozess beteiligt sind. Darüber hinaus sind auch die Prozesse und Arbeitsabläufe des Unternehmens ein Teil der „Befähiger"-Kriterien (vgl. EBD., Kap.2/109).

Zu den „Ergebnis"-Kriterien zählen die Sichtweisen der Mitarbeiter, der Kunden und der Gesellschaft über das Unternehmen sowie dessen Produkte beziehungsweise Dienstleistungen und der Abgleich von Zielen mit den eingesetzten Ressourcen (vgl. EBD., Kap.2/109).

Jedem Kriterium wird im EFQM Modell eine Wertung zugeschrieben. Anhand von Standardformularen, Matrixdiagrammen oder Fragebögen wird eine Organisation befähigt, ihre Arbeitsweisen und -ergebnisse vollständig oder abteilungsgebunden selbstständig zu überprüfen und positive sowie negative Bereiche sichtbar zu machen (vgl. EBD., Kap.2/109). Allerdings ist auch zu erwähnen, dass die Fragen teilweise zu abstrakt gestellt sind, um sie allgemein anwendbar zu machen und daher zunächst „[…] der Übersetzung in die eigene Sprache der Organisation [bedürfen]" (EBD., Kap.2/111).

„Dies spricht neben anderen Gründen wie der Beteiligung mehrerer Anspruchsgruppen, der Orientierung am Konsens-Prinzip und der Prozesshaftigkeit der Selbstbewertung dafür, die Durchführung in einer Gruppe („Selbstbewertungs-Team") vorzunehmen" (EBD., Kap.2/111).

Das EFQM Modell ist damit ein gutes Konzept, um den momentanen Qualitätsstandard einer Einrichtung dazulegen und ermöglicht durch die Offenheit von Selbst- und Fremdbeurteilungen, Fehler durch Selbsteinschätzungen zu vermeiden, setzt aber die Notwendigkeit durch den Einsatz Dritter (EFQM-Auditoren), wie es die DIN EN ISO 9000 ff. Norm verlangt, nicht voraus. Darüber hinaus bietet dieses Konzept auch die Möglichkeit der Zertifizierung, wenn eine Vergleichbarkeit von Unternehmen der gleichen Branche angestrebt wird (vgl. EBD., Kap.2/17).

Durch die geringe finanzielle Belastung und die kurze Bearbeitungsdauer des Fragenkatalogs (ca. zwei Arbeitstage) ist das EFQM Modell als Qualitätsmanagementsystem ebenfalls gut für die soziale Arbeit geeignet. Allerdings sollte beachtet werden, dass das EFQM Modell keine Methoden zur

[4] European Foundation for Quality Management: 1988 durch die Europäische Uni- on gegründete, gemeinnützige Organisation, welche sich für die Verbreitung u. Anwendung von Qualitätsmanagement-Systemen nach dem EFQM-Modell ein- setzt (vgl. EFQM 2012)

Qualitätsverbesserung vorschlägt, sondern sich ausschließlich auf die Qualitätsbewertung bezieht (vgl. EBD., Kap.2/111).

Eine vierte Methode, Qualitätsmanagement zu betreiben, sind die sogenannten Evaluationen. Evaluation bedeutet allgemein eine „[...] entscheidungsorientierte Forschung/ wissenschaftsgestützte Bewertung [...]" (EBD., Kap.2/99), und ist als „[...] Oberbegriff für Beschreibungs- und Bewertungsverfahren mit dem Ziel der Praxisverbesserung [...]" (EBD., Kap.2/99), zu verstehen.

Im Bereich der Qualitätsentwicklung und -verbesserung der sozialen Arbeit hat Evaluation besonders an Bedeutung gewonnen, da sie einen partizipierenden Charakter besitzt und lösungsorientiert die Interessen aller Beteiligten herausstellen kann (vgl. EBD., Kap.2/99).

Man unterscheidet bei dieser Methode Fremd- und Selbstevaluation. Die Fremdevaluation wurde im ursprünglichen Sinne von Personen ausgeführt, die mit der zu evaluierenden Maßnahme kaum beziehungsweise gar keinen Kontakt haben (zum Beispiel Vorgesetzter einer Einrichtung oder externer Spezialist). Heute nutzt man externes Wissen tendenziell eher für Teilbereiche der Evaluation (beispielsweise zur Entwicklung der Messinstrumente, der Datenauswertung, etc.), während die Konsequenzen dieser stärker durch beteiligte Mitarbeiter umgesetzt werden. „Derzeit sind es vor allem Untersuchungen zum Erfolg durchgeführter Hilfemaßnahmen sowie Mitarbeiter- und Kundenbefragungen, die unter dem Stichwort `Evaluation´ eine praktische Rolle spielen" (EBD., Kap.2/100), (vgl. EBD., Kap.2/99), (siehe dazu auch Kapitel 5).

Mit Selbstevaluation sind wiederum die Verfahren gemeint, bei denen die evaluierenden Personen identisch mit denen sind, welche die zu evaluierende Maßnahme ausführen. Die Selbstevaluation ermöglicht den Mitarbeiten, ihre eigene Tätigkeit kritisch zu beleuchten, indem sie diese gleichzeitig in Elementen der empirischen Selbstkontrolle schult. Ihr Vorteil liegt weiterhin darin, sehr passgerecht zu sein, da die Mitarbeiter, im Gegensatz zu Fremdevaluierenden, Klientennähe aufweisen und sich mit der Problematik dieser besser auskennen, welches eine höhere Qualität der Daten und Informationen mit sich bringt. Darüber hinaus erfahren die Mitarbeiter, aufgrund der Berücksichtigung ihrer Meinung, institutionsintern eine höhere Akzeptanz. Beachtet werden muss jedoch, dass eine Selbstevaluation zeitaufwendig ist und nur einen Teilbereich von Qualitätsentwicklung ausmacht Beide Evaluationsformen können generell auf alle drei Ebenen des Qualitätsmanagements ausgerichtet werden, der Struktur-, Prozess- und Ergebnisebene (vgl. EBD., Kap.2/101).

2.3.3 Möglichkeiten und Grenzen des Qualitätsmanagements

Das Qualitätsmanagement der sozialen Arbeit hat bereits eine fortschrittliche Entwicklung durchlaufen und passt sich immer stärker an die strukturellen Besonderheiten dieses Professionsbereiches an, wodurch neue Möglichkeiten eröffnet werden, jedoch noch immer nicht alle Grenzen und Wiedersprüche durchbrochen worden sind.

Die erste Herausforderung, welcher sich jede Einrichtung stellen muss, um Qualitätsmanagement betreiben zu können, ist die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Anspruchsgruppen der Dienstleistung und deren spezifischen Forderungen; denn die Bewertung von Qualität erfolgt grundsätzlich aus der subjektiven Wahrnehmung heraus, ein Management für einen solchen

Bereich erfordert daher eine Einordnung der unterschiedlichen Beurteilungsgruppen für die jeweilige Einrichtung.

Fast jeder Anbieter von Humandienstleistungen ist mittlerweile gesetzlich dazu verpflichtet, Qualitätsmanagementmodelle einzuführen. Die ablehnende Haltung, die dabei sowohl von der Leitungsebene als auch von den Angestellten eingenommen werden kann, ist hierbei zwingend zu überwinden. Zwar ist Qualitätsmanagement ein Leitungsinstrument, seine Umsetzung benötigt allerdings den kooperativen Einsatz und das Wissen aller Mitarbeiter und Leitungskräfte und sollte dabei nicht durch Abneigung und Angst vor Umstrukturierungen ehemaliger Vorgehensweisen sowie dem Einsatz neuartiger Methoden und Formulierungen begrenzt werden (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 58ff.).

Qualitätsmanagement kann zur Zeit noch an methodische Grenzen stoßen, da sich in Deutschland bisher nur das DIN EN ISO 9000ff., das EFQM Modell sowie die Methode der Evaluation durchgesetzt haben, welche einen „[…] technokratischen Charakter […] und [eine] fehlende Kompatibilität zu personenbezogenen sozialen Diensten [aufweisen] […]" (FLÖSSER, OECHLER 2004, 177). Eine Weiterentwicklung in der Methodik ist demnach erstrebenswert.

Darüber hinaus ist die Qualität in der sozialen Arbeit stark begrenzt durch strukturelle Gegebenheiten und mehrdimensionale Zuständigkeiten, die Bewertung erfolgt aus diesem Grund häufig für den gesamten Hilfeprozess, anstatt auf die einzelnen Einrichtungen, die während eines Hilfeprozesses durchlaufen werden, bezogen zu sein (vgl. MERCHEL 2000, 26). Qualitätsmanagement bietet allerdings auch Möglichkeiten, die vor dessen Einführung nicht gegeben waren. Aus Sicht der Adressaten ist es legitim, vor Nutzung einer Dienstleistung über deren Qualität informiert zu werden. Sie sollten auch befähigt werden, negativ verlaufene Hilfeprozesse durch ein Beschwerdemanagement kritisieren zu können (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 54f.), (vgl. MATUL, MEINHOLD 2003, 42).

Darüber hinaus versetzt das gesetzlich festgelegte Qualitätsmanagement Institutionen in die Position, sich reflexiv mit ihren Handlungsweisen auseinanderzusetzen. Dieser Prozess gelangt schließlich in das routinierte Alltagsgeschäft und ermöglicht somit eine kontinuierliche Leistungsverbesserung aller Abteilungen und die Vergleichbarkeit einzelner Leistungsanbieter. Dieser Vorgang strebt zum einen an, Nutzern eine bestmögliche Hilfeleistung mit langfristigem Nutzen zur Verfügung zu stellen, zum anderen bedingt sich daraus jedoch auch ein neues Verständnis der fachlichen Autonomie und eine Verbesserung der Professionalisierung.

Eben diese fachliche Professionalisierung verlangt schließlich, trotz der verbreiteten Übernahme wirtschaftlich-industrieller Methoden, eigene beziehungsweise weiterentwickelte Verfahren zum Qualitätsmanagement zu schaffen, welche flexibel auf die Spezifika sozialer Dienstleistungen eingehen (vgl. BOBZIEN ET AL. 1996, 23f.).

Letztlich ist wichtig, dass sich die Institutionen des sozialen Sektors bewusst sind, dass Qualitätsmanagement ein langwieriger Prozess ist, mit dem sich tendenziell eher langfristige als kurzfristige Effekte bewirken lassen. Es ist außerdem ein Bereich der meist sehr kostenintensiv ist und die Einarbeitung einiger Mitarbeiter fordert, woraus sich auch Einspareffekte erst nach län-

gerer Zeit einstellen werden. Ein abschließendes Zitat von Tielking fasst diesen Abschnitt folgendermaßen zusammen:

„Wer auf Qualität sieht, senkt die Kosten! Wer auf die Kosten sieht, senkt die Qualität!"

(TIELKING 2006, 3).

3. Qualitätsmanagement in der Kinder- und Jugendhilfe

Im Zuge der Qualitätsmanagementdebatte und der Umstrukturierung der öffentlichen Verwaltung, hat die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen auch Einzug in die Kinder- und Jugendhilfe gehalten.

Neben dem auch hier bestehenden Legitimationsdruck von außen, Qualität messbar und sichtbar zu machen, erhoffte man sich zusätzlich finanzielle Einsparungen, denn in der deutschen Jugendhilfe stiegen die Ausgaben von rund 14,3 Milliarden Euro im Jahr 1992 auf circa 26,9 Milliarden Euro im Jahr 2009 an (vgl. KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSMANAGEMENT 2012).

Darüber hinaus kristallisierten sich besonders im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe interne Probleme heraus, zum Beispiel „[die] Unzufriedenheit mit der eigenen Praxis, die kritische Frage nach dem Erfolg des eigenen Handelns, mehr oder weniger deutlich empfundene Mängel im methodischen Handeln [sowie] die unzureichende Fähigkeit der Profession der Pädagogen, eine überzeugende Auskunft zu geben über ihre Handlungsweisen und deren individuellen und gesellschaftlichen Nutzen […]" (MERCHEL 2000, 13). Diese Problemlagen und -einsichten führten letztliche dazu, das Qualitätsmanagement nicht nur als starre Kontrolleinrichtung zu fürchten, sondern in ihm eine Chance zu sehen, die fachlichen Standards weiterzuentwickeln und aufzubessern und damit die eigene Profession nach außen zu legitimieren (vgl. EBD., 13).

Als dritten Impuls, welcher die Qualitätsdebatte für Einrichtungen der Erziehungshilfe unausweichlich macht, nennt Merchel (2000, 13f.) die Neufassung der Finanzierungsregelungen in den §§ 77, 78a-g KJHG und betont dabei vor allem § 78b KJHG, welcher die Verpflichtung zur Entwicklung von Qualitätsvereinbarungen vorsieht. „Die Aushandlung von Vereinbarungen zur Qualitätsentwicklung zwingt die Einrichtungen dazu, Ziele bewusster zu definieren, ihre Arbeit an diesen Zielen und an Kriterien für Zielerreichung auszurichten sowie entsprechende kontinuierliche Bewertungsverfahren zu implementieren" (EBD., 14). Diese Verschriftlichung von Zielvorgaben ermöglicht es dann, den Professionellen der sozialen Arbeit ihr eigenes Handeln zu hinterfragen und Auskunft über methodische Vorgehensweisen und Ziele geben zu können.

Trotz der konträren Sichtweisen, welche die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe hervorbringen können (finanzpolitische Motive versus fachliche/professionelle Chancen, Kontrolle pädagogischen Handelns versus Nutzen einer größeren Verbindlichkeit pädagogischen Handelns, etc.), haben die oben genannten Faktoren Qualitätsmanagement für die Kinder- und Jugendhilfe somit zu einem unausweichlichen Thema gemacht (vgl. EBD., 14).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird der der Bereich des Qualitätsmanagements im Kinder- und Jugendbereich stärker auf die Praxis in der Heimerziehung (und sonstige betreute Wohnformen) nach §43 SGB XIII gerichtet sein.

3.1 Die besonderen Merkmale von Qualitätsmanagement in der Kinder- und Jugendhilfe

Für die Bewertung von Qualität in der Kinder- und Jugendhilfe ergeben sich, neben den grundsätzlichen Schwierigkeiten der Qualitätsbestimmung für die soziale Arbeit, wie in Punkt 2.1 bereits erwähnt, zusätzliche Besonderheiten.

Qualitätskriterien in der Erziehungshilfe sind meist, je nach Betrachtungsperspektive, multidimensional geprägt. Zum einen müssen Jugendhilfeeinrichtungen die Zielvorstellungen des KJHG erfüllen, wobei besonders in der Heimerziehung drei generelle Ziele verknüpft sein können (Rückkehr in die Herkunftsfamilie, Leben in einer neuen Familie oder Vorbereitung auf ein eigenständiges Leben), die jeweils unterschiedliche Qualitätskriterien erfüllen und „[…] in ihrer Bedeutung zueinander positioniert werden müssen […]" (MERCHEL 2000, 19).

Zusätzlich dazu zielt jede Einrichtung darauf ab, bestimmte Klientel in einem spezifischen Setting zu betreuen und zu behandeln (ambulanten Hilfeformen können kinder- und jugendlichenorientiert oder familienorientiert sein, Heimerziehung ausschließlich für Kinder und Jugendliche), was zusätzliche Qualitätskriterien erfordert (vgl. EBD., 19).

Als drittes Element, welches die Betrachtung von Qualität in der Jugendhilfe beeinflusst, sind die einrichtungsspezifischen und –internen Konzeptionen und Zielvorstellungen zu nennen. Diese erfordern erweiterte Qualitätskriterien, um ein allumfassendes und qualitativ hochwertiges Handeln der jeweiligen Einrichtung anstreben zu können (vgl. EBD., 19).

Auch im Kinder- und Jugendhilfebereich hat sich für die Messung von Qualität, die Aufteilung in Struktur-, Prozess und Ergebnisqualität durchgesetzt, ergibt jedoch noch Probleme, denn „[w]ährend Fragen der Strukturqualität sich relativ einfach diskutieren lassen und Kriterien zur Prozessqualität noch zu einer schwierigen Suche nach Indikatoren und Bewertungsinstrumenten veranlassen, erweisen sich die Fachdiskussionen zur Ergebnisqualität als besonders schwierig" (EBD., 25). Die Problematik in der Ergebnisqualität ist aus verschiedenen Gründen besonders hoch und soll deshalb in diesem Teil der Arbeit näher beleuchtet werden. Vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe bestehen noch Zweifel über eine kausale Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen Hilfemaßnahme und Lebensveränderung beim Klienten. Kinder- und Jugendliche befinden sich, aufgrund ihres Entwicklungsstadiums, selbst noch in einem kognitiven, physischen und emotionalen Reifeprozess, während sie die Hilfemaßnahmen wahrnehmen, sodass sich nicht offensichtlich nachvollziehen lässt, ob eine Zustandsverbesserung aufgrund der Hilfemaßnahme oder der persönlichen Entwicklung stattgefunden hat oder beide Aspekte diese beeinflusst haben (vgl. EBD., 25).

Darüber hinaus ergibt sich vor allem in der zeitlichen Bewertung des Ergebnisses eine Schwierigkeit. Denn die Ergebnisse der Kinder- und Jugendhilfe direkt nach Beenden der Hilfemaßnahme zu betrachten, ermöglicht nur eine begrenzte Wahrnehmung; ob die Dienstleistung die Entwick-

lung des Kindes langfristig wirklich positiv gestärkt hat, wird häufig erst im Erwachsenenalter deutlich.

Als weiteren Aspekt lässt sich die Individualität, Prozesshaftigkeit und Interaktion innerhalb der Hilfeleistung nennen, welche eine vereinheitlichte Beurteilung von Ergebnissen erschwert (vgl. EBD., 25f.).

Auch im Bereich der generellen Strukturierung des gesamten Kinder- und Jugendhilfebereichs lassen sich Besonderheiten festmachen, welche die Qualitätsbestimmung beeinflussen. Bis eine Einrichtung den Auftrag einer Hilfeleistung durch die öffentliche Verwaltung (Jugendamt/Allgemeiner Sozialer Dienst) zugesprochen bekommt und die Umsetzung dessen erfolgt,

„[…] sind diesem allmählich auszugestaltendem Hilfe-Arrangement bereits wesentliche Prozesse vorausgegangen, die sich als Randbedingung elementar auf die Möglichkeiten der qualitativen Hilfegestaltung in der Einrichtung auswirken“ (EBD., 26). Dieser Prozess erfordert demnach zwangsläufig auch die Jugendämter und allgemeinen sozialen Dienste (ASD), welche zunächst die Hilfeplanung durchführen, dazu auf, ihre fachlichen Handlungen an Qualitätskriterien auszurichten.

Dass auch die Sichtweise der jeweiligen Akteure innerhalb der Dienstleistung mit in die Qualitätsbewertung einfließt, wurde bereits zuvor genannt und spielt auch in der Kinder- und Jugendhilfe eine bedeutende Rolle. Allerdings stellt Merchel in diesem Zusammenhang ein Ungleichgewicht in der Berücksichtigung der jeweiligen Meinungen fest, denn „[g]ewichtet man in dem Interessenspiel die Macht der Adressaten der Jugendhilfe (Kinder, Jugendliche, Eltern), so scheinen diese mit relativ geringen Einflussmöglichkeiten ausgestattet“ (EBD., 17). Dies bedeutet, dass sich gerade der Bereich der Kinder- und Jugendhilfe eher mit den Meinungen der Professionellen (Mitarbeiter der Hilfeeinrichtungen, Mitarbeiter der Ämter, Ärzte, etc.) auseinandersetzt, anstatt sich mit der Bedeutung der Nutzerperspektive näher zu beschäftigen. Dieses Defizit kann durchaus an den in Punkt 2.1.2.3 genannten Schwierigkeiten der Nutzerbeteiligung bei Kindern und Jugendlichen liegen, sollte jedoch aufgrund der koproduktiven Rolle der Klienten, und dem damit einhergehenden Einfluss auf den Hilfeprozess sowie der hohen Bewertung der Kundensichtweise in der freien Wirtschaft, aus welcher die Grundzüge des Qualitätsmanagements für die soziale Arbeit übernommen wurden, ausgeglichen werden.

3.2 Partizipation und Zufriedenheit in der Heimerziehung

Partizipation spielt in der Heimerziehung eine wichtige Rolle, da sie Einflussmöglichkeiten für Kinder- und Jugendliche bietet, ihren Heimaufenthalt mitzugestalten und damit einen Teilbereich des Qualitätsmanagements umfasst. Dieses fördert im besten Fall auch die Zufriedenheit der HeimbewohnerInnen. Gleichzeitig kann durch bestimmte Beteiligungsformen die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen erörtert werden. Diese beiden sich gegenseitig bedingenden Aspekte sollen daher im Folgenden näher erläutert werden, da sie gleichzeitig Grundlage des durch die Autorin entwickelten Fragebogens sind, in welchem durch Beteiligung anhand einer Umfrage die Zufriedenheit ermittelt werden soll.

3.2.1 Die Bedeutung der Nutzerpartizipation in der Heimerziehung

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung nimmt, neben der Verbesserung von Qualität, vor allem für die persönliche Entwicklung der Nutzer selbst, eine besondere Bedeutung ein. Die Heimerziehung als vollzeitige, betreute Wohnform nach §43 SGB VIII, soll Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten zur Entwicklungsförderung der Kinder und Jugendlichen bieten, welche entsprechende individuelle, soziale, heilpädagogische, therapeutische sowie schulische und berufliche Maßnahmen beinhalten. Aufgrund der Struktur dieser Hilfeform sind die Kinder, im Vergleich zu anderen Hilfearten im Kinder- und Jugendhilfebereich, in denen beispielsweise die ganze Familie unterstützt wird, die Hauptnutzer, sodass ihre Meinung im Fokus der Dienstleistungsanbieter stehen sollte. Die Kinder verbringen ihren gesamten Alltag, statt bei ihrer Familie, in dieser Wohnform und sollten daher durch Partizipationsverfahren ihr tägliches Leben für sich und folgende Generationen mitbestimmen und beeinflussen können.

Unter Partizipation ist in diesem Zusammenhang „[…]die bewusste Mitwirkung [und Gestaltung durch Betroffene] an Entscheidungen, die das eigene Leben und das der Gemeinschaft betreffen […]“ (MOSER 2010, 71), zu verstehen. Für den Kinder- und Jugendhilfebereich sollte unterstrichen werden, dass diese Debatte nicht durch die Betroffenen selbst initiiert wurde, sondern ein Apell der Professionellen war und ist (vgl. WIELAND 2000, 64). Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in ihren unterschiedlichsten Formen (siehe dazu 3.2.2) führt zur einer Wertschätzung dieser Gruppe und bietet den Nutzen unterschiedlichster Ressourcen, „[denn] die Verschiedenheit von Interessen, Sichtweisen und Fähigkeiten“ (EBD., 65), ergibt erst das eigentliche soziale System, in welchem sich die Kinder aufhalten, und sollte daher positiv genutzt werden.

Moser ordnet Partizipation weiterhin in den Prozess des Lernens im Sinne von Kompetenzerweiterung ein, welcher gerade für Kinder- und Jugendliche, die sich im Prozess des Heranwachsens befinden, besondere Wichtigkeit erfährt. Nach ihr ermöglicht die kritische Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit ihrer Umwelt und ihrem Leben, die Förderung der Selbst-, Sozial-, Sach- und Methodenkompetenz.

Die Selbstkompetenz umfasst dabei die Bereiche der Interessensrealisierung und -verbalisierung, die Möglichkeit, seinen Selbstwert und sein Selbstvertrauen zu empfinden, und seine Selbstwirksamkeit durch den Einsatz der eigenen Fähigkeiten und das Erkennen von Grenzen, wahrzunehmen (vgl. MOSER 2010, 91).

Im Bereich der Sozialkompetenz wird durch Partizipation kooperatives und empathisches Verhalten gefördert; die Jugendlichen werden befähigt, sich von Konflikten abzugrenzen und lösungsorientiert zu denken und zu handeln (vgl. EBD., 92).

Unter Sachkompetenz wird jegliches inhaltliches Wissen verstanden, unter Methodenkompetenz die reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Lern- und Hilfeprozess. Gerade die letzten zwei Kompetenzen unterstreichen noch einmal die Bedeutung der Nutzerbeteiligung. Denn letztlich sind es die Klienten, welche den Hilfeprozess wahrgenommen haben und daher auf der Sachebene spezifisch über ihn informiert sind. Es fördert weiterhin ihre persönliche Entwicklung, sich kritisch mit diesem Prozess auseinanderzusetzen. Grundsätzlich ist „[die] Empfindung von

Selbstwirksamkeit […] für [die] Kinder und Jugendliche[n] eine wichtige Voraussetzung sich mit Problemen auseinanderzusetzen, denn je stärker die Überzeugung von den eigenen Kompetenzen ist, desto höhere Barrieren können überwundern werden" (EBD., 92).
Durch Partizipation im Heimalltag erlernen Kinder und Jugendliche auch dort Verantwortung zu übernehmen, und zwar für ihr eigenes Handeln und ihren Lebensverlauf sowie rückwirkend auch für die Gestaltung der Lebensräume nachfolgender Nutzergenerationen, denn „[d]urch die Beteiligung an Entscheidungen, die Übernahme von Verantwortung und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt werden eigene, von den Erziehenden unabhängige Standpunkte entwickelt, die die Selbstständigkeit von Kindern und Jugendlichen fördern" (EBD., 93).
Die Möglichkeit, entwicklungsangemessenen Einfluss auf eigene Lebensbereiche zu haben und damit Verantwortung für sich und andere zu übernehmen sowie Formen der Selbstständigkeit zu erlernen, befähigen die Kinder und Jugendlichen zum Subjekt des eigenen Handelns zu werden, welches nach sozialisationstheoretischem Verständnis unterstützend auf die Entwicklung einer gesunden Identität wirken kann und damit Teile des Handlungsauftrages von Heimerziehung erfüllt.

3.2.2 Die Formen der Nutzerpartizipation in der Heimerziehung

Die Nutzerbeteiligung in der Kinder- und Jugendhilfe ist grundsätzlich in §8 und §36 SGB VIII gesetzlich festgeschrieben. Diese gesetzlichen Regelungen verpflichten die Leistungsanbieter und –träger, die betroffenen Familien, Kinder und Jugendlichen, letztere gemäß ihrem Entwicklungsstand, am Hilfeplanverfahren zu beteiligen und deren Wünsche zu berücksichtigen.
Darüber hinaus bieten mittlerweile viele Einrichtungen ein so genanntes Beschwerdemanagement an, welches den Nutzern ermöglichen soll, Unzufriedenheit gegenüber dem Dienstleistungserbringer zu äußern und gegebenenfalls eine Wiedergutmachung zu erhalten, mindestens aber „[…] eine Änderung des kritisierten Verhaltens zu bewirken" (SEIDEL, STAUSS 1998, 29). In diesen Bereich lassen sich auch Befragungen der Nutzer zur Leistungserbringung einordnen, welche, je nach Einrichtung, vor Beginn des Hilfeprozesses, während, nach Beenden von diesem oder innerhalb aller drei Phasen durchgeführt werden können, um einen Vergleich der Erwartungen von Klienten mit dem tatsächlich durchgeführten Hilfeprozess zu gewährleisten. Die Form, Dauer und der Aufbau einer solchen Befragung variiert dabei jedoch von Einrichtung zu Einrichtung und hängt von der Dienstleistungsform ab, generell „[…] bringt [sie jedoch] permanente Anstöße zur Veränderung und bietet die Chance, sich auf der Sachebene konstruktiv mit Kritik auseinanderzusetzen" (WALDE 2008, 39), (vgl. WALDE 2008, 34ff.).
Vor allen Dingen in der Heimerziehung bieten sich auch Gruppengespräche als Beteiligungsform für Nutzer an. Hier können die Kinder und Jugendlichen ihre Wünsche und Veränderungsvorschläge äußern und diese innerhalb der Gruppe ausdiskutieren. Gerade diese Art von Beteiligung ermöglicht den Klienten, sich durch Artikulation innerhalb eines sozialen Gefüges unter den gesellschaftlichen und gesetzlichen Rahmenbedingungen, repräsentiert durch das Heim, einzubringen (vgl. EBD., 34).

Einige Heime bieten ihren Nutzern zusätzlich die Möglichkeit, Gremien zu bilden, welche den Interessensaustausch zwischen Jugendlichen und Erwachsenen innerhalb des Heimes gewährleisten sollen. Einzelne Jugendliche werden darüber hinaus befähigt, an Teamsitzungen teilzunehmen und ihre Interessen zu vertreten. Grundsätzlich ist es jedoch wichtig, jede Partizipationsform unter dem Aspekt der Freiwilligkeit durchzuführen, um ein zufriedenstellendes Gelingen zu gewährleisten (vgl. MOSER 2010, 100), (vgl. WALDE 2008,34ff.).

3.2.3 Die Bedeutung von Zufriedenheit für Heimkinder

Wohlbefinden ist als Massenphänomen der westlichen Gesellschaft unausweichlich und geradezu normal geworden (vgl. MÜLLER ET AL. 2009, 490). In unserem Sprachgebrauch wird unter Wohlbefinden der Zustand verstanden, in welchem man sich körperlich und seelisch gut beziehungsweise gesund fühlt. Dieser Begriff wird dabei häufig synonym mit dem Ausdruck Zufriedenheit verwendet, dieses wird im Folgenden ebenso gehalten (vgl. BEST:MANAGEMENT E.U. 2012).

Ein wie oben beschriebener Zustand seelischen und körperlichen Wohlbefindens ist für Heimkinder jedoch keine Selbstverständlichkeit, denn nicht alle sind dort freiwillig untergebracht, „[e]inige sind ihren Familien entzogen worden, andere plagen Heimweh und Sehnsucht nach den Eltern und Familienangehörigen. Für wieder andere bedeutet eine Unterbringung dagegen seelische und psychische Entlastung, das Ende einer anhaltenden Traumatisierung, Vernachlässigung oder Verwahrlosung“ (MÜLLER ET AL. 2009, 490). Unabhängig von der Ausgangssituation, aufgrund welcher die Kinder und Jugendlichen die Einrichtung aufsuchen, ist es der Auftrag von Heimen, deren Wohlbefinden zu steigern, um ihr allgemeines Wohl zu fördern (vgl. EBD., 490), und damit eine Abgrenzung zur vergangenen negativen Kindheit zu gewährleisten.

Bei der Bestimmung von Zufriedenheit beziehungsweise Wohlbefinden gilt es zu beachten, dass diese häufig Zustandsbeschreibungen sind, welche stark subjektiv und sowohl durch Emotionen und Kognitionen, als auch dem körperlichen Befinden und dem Nicht-Vorhandensein von Beschwerden geprägt sind. „Wesemann (2009, 50f) entwickelte in Analogie zum Wohlbefindensbegriff, […] eine Definition für die Kinder- und Jugendhilfe. Demnach bezeichnet Wohlbefinden einen „ ‚Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber dem Heim als solchem, den Personen im Heim (Erwachsenen und Kindern) sowie dem eigenen Aufenthalt im Heim bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren‘ “ (WESEMANN 2009, 50f. zit. n. MÜLLER ET AL. 2009, 492).

Wohlbefinden ist demnach ein von den Hilfen zu Erziehung, im Sinne des §34 SGB VIII, anzustrebendes Ziel. Ob dieses erreicht wurde, sollte demnach regelmäßig durch retrospektive Befragungen der Nutzer überprüft werden, denn die Zufriedenheit von Heimkindern macht, neben weiteren, einen entscheidenden Faktor bei der gesamten Qualitätsbewertung des Hilfeprozesses und der weiteren Entwicklung im Kinder-, Jugend- und Erwachsenenalter aus.

3.2.3.1 Faktoren zur Zufriedenheitsbestimmung

Wie bereits oben erwähnt, spielt Zufriedenheit eine besondere Rolle in der positiven Entwicklung von Heimkindern und deren Bewertung der stationären Erziehungshilfe, weshalb es wichtig ist, sich mit den Faktoren auseinanderzusetzen, welche diese begünstigen.

Generell wird in der Fachliteratur herausgestellt, dass sich Zufriedenheit und Wohlbefinden sowohl durch emotionale als auch durch materielle Faktoren beeinflussen lassen. Zu den materiellen Bedingungen zählen in diesem Zusammenhang beispielsweise die Einrichtung und Ausstattung der Institution und der jeweiligen Zimmer. Vor allem das eigene Zimmer spielt in einem sozialen Gefüge, wie es das Heim abbildet, eine besondere Rolle, denn „[e]s drückt den Wunsch nach Rückzugsräumen, nach Orten an den ein ‚Ich-Sein' möglich ist und die persönlichen Grenzbedürfnisse in ausreichender Weise respektiert werden, aus" (TUIDER, WILTING 2009, 57). Darüber hinaus wird auch einer täglichen warmen Mahlzeit eine Wohlbefindenssteigerung zugemessen (vgl. EBD., 57).

Auf der emotionalen Ebene ist es für Kinder und Jugendliche von großer Bedeutung, eine gute Beziehung zu den Erwachsenen, den anderen Kindern und Jugendlichen innerhalb des Heimes, besonders aber zu ihrem Bezugsbetreuer, zu haben. Diese sollten von Interesse, Authentizität, Ehrlichkeit und der Fähigkeit, zuhören zu können (vgl. EBD., 58), geprägt sein. Die Ursprungsfamilien der Kinder und Jugendlichen weisen häufig strukturelle Defizite in den oben genannten Eigenschaften auf; ein Zustand, welcher unter Einfluss weiterer Umstände den Heimaufenthalt des Kindes letztliche veranlasst hat.

Als wichtiger Interaktionsbestandsteil dieser Beziehungen wird das Mitspracherecht in Angelegenheiten des alltäglichen Lebens genannt und die Unterstützung in lebensverändernden Situationen, denn viele Kinder und Jugendliche, welche in einem Heim leben, haben bereits zuvor Beziehungen abbrechen müssen oder leiden unter dem „[…] Gefühl, es nicht geschafft zu haben, nicht genügt zu haben, […] frech […] oder sogar schlecht zu sein" (WOLF 2000, 30), und befürchten ein erneutes Scheitern nach dem Auszug aus dem Heim (vgl. EBD., 31). Daher stellen Bestätigung und Rücksprache für sie unersetzbare, zufriedenheitsfördernde Mechanismen dar. Die Wichtigkeit des hier beschriebenen Beziehungsangebotes wird besonders in Krisensituationen der Kinder und Jugendlichen gefordert.

Die Verbindlichkeit von Rücksprachen und Regeln für Kinder und Jugendliche, aber auch für die Heimangestellten, dienen als Ausdruck des Respekts, der Wertschätzung und der Gleichheit und fördern, neben dem Wohlbefinden, auch das gesamtgesellschaftliche Reifen der Nutzer (vgl. HANSBAUER, KRIENER 2003, 228).

Die Regeln grenzen, die häufig durch Reizüberflutung und Exploration geprägten, Verhaltensweisen der Klienten ein, fördern einen strukturierteres und angemesseneres Benehmen und werden somit langfristig als zufriedenheitsfördernd anerkannt.

Neben den Beziehungen zu den Erwachsenen innerhalb des Heimes spielen auch freundschaftliche Relationen zu anderen Kindern und/oder Jugendlichen eine wichtige Rolle für das Wohlbefinden und die Entwicklung.

„Das Zusammenleben mit anderen Heranwachsenden in einem strukturierten Erziehungssetting ist für die Klientel aufgrund ihrer Vorgeschichte oft eine besonders anstrengende Aufgabe“ (MÜLLER ET AL. 2009, 499), daher fordert gerade dieser Bereich Aufmerksamkeit und Steuerung durch die Heimmitarbeiter, um Streit und Widerstand zu umgehen und damit die Zufriedenheit der Klienten zu fördern.
Das Ernstnehmen der psychischen Belastungen von Kindern und Jugendlichen und die Behandlung dieser durch therapeutische Angebote, beeinflussen ebenfalls sehr stark das Wohlbefinden und spielen eine bedeutende Rolle für die Rückgewinnung einer positiven Lebensqualität (vgl. EBD., 497f.).
Als letzten Aspekt, welcher den Begriff von Wohlbefinden und Zufriedenheit, neben der psychischen Genesung, abrundet, ist die physische Gesundheit beziehungsweise Rehabilitation zu nennen (vgl. EBD., 499f.).

3.2.3.2 Studien zur Zufriedenheit von Heimkindern und der Wirksamkeit von Heimerziehung

Im Laufe der letzten Jahre sind verschiedene Studien durchgeführt worden, um die Zufriedenheit von Heimkindern und die Wirksamkeit der Hilfen zur Erziehung zu messen. Diese haben einen Eindruck aus Sicht der Adressaten und damit die Verbesserung der Hilfsangebote auf Grundlage der Vorstellung von Nutzern ermöglicht.
Einige der Studien sollen im Folgenden kurz mit ihren jeweiligen Ergebnissen benannt werden, um anschließend näher auf die Untersuchung „Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Heim“ von Irmgard Schroll Decker, Thomas Müller und Anna Wesemann aus dem Jahr 2009 einzugehen, da diese inhaltlich viele, für diese Arbeit und den selbst entwickelten Fragebogen dieser Thesis, wichtige Aspekte benennt und daher als Grundlage dienen soll.
Gehres hat in seiner Dissertation 1991, „Das zweite Zuhause. Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung von Heimkindern“, Leifadeninterviews mit 18 Mädchen beziehungsweise jungen Frauen sowie 12 Jungen beziehungsweise jungen Männern geführt und sie dabei innerhalb von vier Themenblöcken zu ihren Vorerfahrungen im Heim, ihrer Aufnahme ins Heim, der Zeit während des Heimaufenthalts sowie der Phase von der Heimentlassung in einen neuen Lebensabschnitt, befragt, um somit einen Eindruck über die Wirksamkeit der Heimunterbringung zu erhalten. Für Gehres wurde eine gelungene und zufriedenstellende Heimerziehung besonders bei den Kindern deutlich, welche ihre Lebensgeschichte selbstkritisch und nüchtern betrachten konnten und im Laufe des Heimaufenthaltes ein stabiles Selbstwertgefühl und die Möglichkeit von Partizipation erhalten haben (vgl. WOLF 2007, 6).
Eine der auf diesem Gebiet bekanntesten Forschungen aus dem Jahr 1998 ist die sogenannte „JULE“ (Jugendhilfeleistungen)-Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (durchgeführt durch Baur et al.), welche sowohl durch quantitative Aktenanalyse, als auch durch qualitative Interviews von 45 Kindern und Jugendlichen sowie deren Eltern, einen Einblick in die Zufriedenheit mit und die Wirksamkeit von Heimerziehung, gewährt. Die JULE-Studie belegt die bereits durch Gehres festgestellte Zufriedenheit eines Großteils der Jugendlichen und jungen

Erwachsenen mit der Heimerziehung und den positiven Nutzen dieser Lebensphase für den weiteren Entwicklungsverlauf (vgl. EBD., 17).

An dieser Stelle soll nun zuletzt noch Normanns Studie „Erziehungshilfen in biografischen Reflexionen. Heimkinder erinnern sich", aus dem Jahr 2003, kurz skizziert werden. Auch sie hat sich mit der Wirksamkeit von Heimerziehung und ihrem Nutzen für den weiteren Lebensverlauf der Jugendlichen auseinandergesetzt und dabei 20 Ehemalige über diese Lebensphase befragt. Sie hat ebenfalls herausgefunden, dass die meisten Jugendlichen die im Heim entwickelten Perspektiven als hilfreich für ihren weiteren Lebensverlauf ansehen und den Aufenthalt als konstruktive Lebensphase bewerten (vgl. EBD., 19).

Grundsätzlich benennen alle Autoren dieser Studien die in 3.2.3.1 genannten Kriterien der Zufriedenheit als die Faktoren, die den Erfolg der Heimerziehung positiv beeinflussen.

Die Studie „Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Heim" von Müller et al., aus dem Jahr 2009, soll im Folgenden detaillierter beleuchtet werden, da sie sich inhaltlich zum Großteil einen ähnlichen Schwerpunkt gesetzt hat und vergleichbare Kriterien der Zufriedenheit in den Fokus stellt, wie es auch für meine Umfrage für das Haus Elim des Neukirchener Erziehungsvereins geschehen soll. Methodisch sind Müller et al. jedoch mit der Wahl eines Interviews, in Abgrenzung zu meiner späteren Umfrage durch einen Fragebogen, anders vorgegangen und haben nicht ausschließlich die Meinung von Mädchen, welche das Heim in naher Zukunft verlassen werden, berücksichtigt, sondern Kinder beiden Geschlechts während ihres Heimaufenthalts befragt.

Die Studie zielte durch ein exploratives, leitfragengestütztes Interview darauf ab, die Sichtweise von Heimkindern über ihren Aufenthalt in der jeweiligen Einrichtung, darzustellen. Dazu wurden 36 Kinder im Alter von 11 bis 14 Jahren befragt, welche sich in stationären beziehungsweise teilstationären Gruppen eines Heimes befanden, wobei 27 der Teilnehmer männlich waren, die verbleibenden weiblich, „[e]in Viertel (9) der Interviewten wohnte in einer therapeutisch-stationären Gruppe, ein Viertel (9) in einer Tagesgruppe [,] 13 Kinder und Jugendlichen waren in heilpädagogischen Gruppen, vier in einer 5-Tages-Gruppe und ein Interviewter in einer Jugendwohngruppe untergebracht" (MÜLLER ET AL. 2009, 494). Die Wohndauer der Jugendlichen variierte zwischen einem und vier Jahren. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig und erstreckte sich über eine Zeitraum von circa zwei Monaten (Beginn: Anfang Juni 2008; Abschluss: Ende Juli 2008). Die Interviewerin war den StudienteilnehmerInnen nicht bekannt (vgl. EBD., 494).

Anhand von sechs Komponenten des Wohlbefindens entwickelten die Forscher einen Interviewleitfaden.

Die erste Komponente wurde „Positive Einstellung und Gefühle gegenüber der Einrichtung" (EBD., 493), genannt. Die Befragung dieses Bereiches zielte nicht nur darauf ab, zu erfahren, wie die Kinder ihren Heimaufenthalt bewerten, sondern auch, ob sie reflexiv nachvollziehen können, weshalb sie dort leben. Die meisten Kinder und Jugendlichen zeigten in diesem Bereich positive Rückmeldungen auf ihren Aufenthalt im Heim, ebenso konnten sie verstehen und teilweise Gründe benennen, weshalb sie dort leben, „[n]icht unweigerlich impliziert sind [dabei] allerdings Aussagen des Gutheißens" (EBD., 501).

Auffallend ist, dass nur drei Befragte das Heim als ihr zu Hause ansehen und dementsprechend kaum ein Gefühl von Sicherheit und Wohlbefinden vorzufinden ist. Müller et al. schließen hieraus, dass der Einbezug der Erziehungsberechtigten in die Heimerziehung unumgänglich ist und sich verbesserte „[…] Rahmenbedingungen auf die Einstellung und die Gefühle dem Heim gegenüber auswirken und damit letztlich auch das Wohlbefinden beeinflussen" (EBD., 501).
Die zweite abgefragte Komponente wurde „Anerkennung und Freude in der Einrichtung" (EBD., 493), genannt und sollte die Partizipationsmöglichkeiten sowie positive Bestätigungen durch die Heimmitarbeiter gegenüber den Jugendlichen und Kindern erfragen. Die Hälfte der Befragten (18 Kinder beziehungsweise Jugendliche) gab an, generell Möglichkeiten zur Veränderungen innerhalb des zu Heimes nutzen und sich durch spezifische Beteiligungsformen (zum Beispiel Gruppenstunde, Kinderkonferenz, Jugendparlament) durchsetzen zu können (20 der befragten Kinder und Jugendlichen). Dreiviertel der Interviewteilnehmer teilte ebenfalls mit, für bestimmte Handlungen eine Anerkennung durch die Heimmitarbeiter erhalten zu haben. Die Konsequenzen aus diesen durchaus positiven Einschätzungen beeinflussen die Zufriedenheit enorm, denn positive Rückmeldungen und die Möglichkeit sich konstruktiv in seiner Lebenswelt einzubringen erzeugen Freude und „[…] [diese] ist ein die Genese von Wohlbefinden konstituierender Faktor" (EBD., 502), (vgl. EBD., 501f.).
Die dritte Komponente der Zufriedenheit erfragte den „Selbstwert und [das] Selbstbewusstsein der Kinder und Jugendlichen" (EBD., 493), und sollte dabei die Zufriedenheit mit den bisher erreichten Zielen und den Aussichten auf die Zukunft innerhalb des Heimes abgleichen. Mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen ist zufrieden mit der bisherigen Entwicklung, 16 der Befragten haben bereits eine Verhaltensveränderung ihrerseits wahrgenommen. Die Zukunftsaussichten reichen relativ gleichmäßig von einer ängstlichen Sichtweise bis zu einer positiven Einstellung. Müller et al. deuten aus dem Ergebnis zunächst einen Zusammenhang zwischen positiven Gefühlen und dem sichtbaren Ende der Maßnahme und mutmaßen zusätzlich, dass ein positiver Verlauf im Heim auch einen positiven Blick in die Zukunft fördert, denn „[p]ositive Veränderungen im Heimkontext führen möglicherweise zu einer positiven Einstellung gegenüber der Maßnahme an und für sich, zum Erleben angenehmer Gefühle und damit zu […] Wohlbefinden" (EBD., 502), (vgl. EBD., 502).
Durch Fragen zu den Entwicklungszielen und Gefühlen über die Beziehung zu ihren Erziehern soll die vierte Komponente erfragt werden, welche das Wohlbefinden im Bereich der „Sorgen […] wegen und während der Unterbringung" (EBD., 493), darstellen soll. Hier ist auffallend, dass die Hälfte die Zielvereinbarungen als realistisch einschätzt und mehr als zwei Drittel ein positives Verhältnis zu den Erziehern aufweist; Fünf der Befragten gaben jedoch Probleme beim Erzieherwechsel beziehungsweise bei Personalveränderungen an. Positive Beziehungsmuster geben den Kindern und Jugendlichen das Gefühl von gefestigten Strukturen, dieser Zustand wiederum beeinflusst das Wohlbefinden. Durch den Abbruch von Beziehungen kann daher auch eine Einschränkung von Zufriedenheit einhergehen (vgl. EBD., 502f.).
Auch die körperlichen Beschwerden in der Einrichtung und den Übergangsphasen von Besuchswochenenden zu Hause und der Rückkehr in das Heim spielen zur Feststellung des Wohlbefin-

dens eine Rolle. In der fünften Komponente wurden dabei deshalb die Gefühlslagen nach der Rückkehr aus der Herkunftsfamilie und die Indikatoren für positive beziehungsweise negative Emotionen erfragt. Darüber hinaus sollten die Kinder, wenn möglich, angeben, wie sie sich aus negativen Gemütszuständen befreien. Bei der Bewertung der Übergänge halten sich positive sowie negative Äußerungen die Waage. Während für einen Teil der Befragten der Übergang als „normal" oder „gut" bezeichnet wurde, leiden andere unter Heimweh und Traurigkeit, es lassen sich jedoch „[…] keine schwerwiegenden psychosomatischen Symptome" (EBD., 503), feststellen. Damit wurden in diesem Bereich keine physischen Einschränkungen erkannt, welche sich negativ auf die Zufriedenheit der Kinder und Jugendlichen auswirken können. Allerdings sollte unterstrichen werden, dass der Trennungsschmerz gegebenenfalls aufgrund fehlender Bewältigungsmechanismen verstärkt auftreten kann und daher auf emotional-psychischer Ebene Handlungsbedarf besteht (vgl. EBD., 503).

Als letzte Komponente wird das soziale Befinden der Kinder und Jugendlichen abgefragt. Dazu wurden Fragen über freundschaftlichen Beziehungen zu den anderen Heimbewohnern gefragt. Mehr als die Hälfte der Interviewten gab an, viele FreundInnen in der Einrichtung zu haben, über das Streikaufkommen gab es ausgeglichene Meinung (hohes Streitaufkommen: 11 Befragte; niedriges Streitaufkommen: 11 Befragte). Als Gründe konnte knapp ein Drittel keine Angaben benennen, während ein weiteres Drittel Toleranzprobleme angab. Müller et al. folgern aus dieser Tatsache, dass sich ein hohes Streitpensum auf die förderungsbedürftigen emotional- sozialen Persönlichkeitsmerkmale der Kinder und Jugendlichen beziehen lässt. Sie bewerten Konflikte möglicherweise weniger extrem, „[…] [weshalb] sich Konflikte nicht generell negativ auf [ihr] Wohlbefinden auswirken" (EBD., 504), (vgl. EBD., 503f.).

Abschließend lässt sich zu dieser Studie ermitteln, dass die Bewertung dieser evaluierten Einrichtung ins Positive tendiert, allerdings zeigt sich vor allem im Bereich der Beziehungsstrukturen noch Verbesserungspotential. Als wichtigste Faktoren, welche die Zufriedenheit von Heimkindern beeinflussen, können aus dieser Studie vor allem „[…] die Bedeutsamkeit der BezugserzieherInnen, die Transparenz der Entwicklungsziele und die Möglichkeiten der Mitbestimmung seitens der Kinder und Jugendlichen […]" (EBD., 504), genannt werden.

4. Praxisbeispiel des Neukirchener Erziehungsvereins

Im Folgenden wird der Neukirchener Erziehungsverein vorgestellt und dabei näher auf dessen stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung, das Haus Elim, eingegangen. Diese Institution soll als Praxisbeispiel eine Möglichkeit der Nutzerbeteiligung in der sozialen Arbeit aufzeigen. Durch die Entwicklung eines Fragebogens zur retrospektiven Bewertung der psychosozialen und therapeutischen Angebote, möchte Haus Elim ein Meinungsbild ihrer Klientinnen, nach Beenden der Maßnahme, erhalten und dies gegebenenfalls zur Verbesserung seiner Hilfen nutzen und damit ein positiveres Lebensumfeld sowie eine gesteigerte Effektivität der Angebote für seine Nutzer erreichen.

Besonders wichtig für den Fragebogen ist im Folgenden der Punkt 4.3.3, da dieser die Hilfsangebote, mit ihrer von den PädagogInnen festgelegten erwünschten Wirkung, herausstellt. Diese sollen später durch den Fragebogen mit den Eindrücken der Mädchen verglichen werden.

4.1 Der Neukirchener Erziehungsverein

Der Neukirchener Erziehungsverein ist ein freier Träger des diakonischen Werkes der evangelischen Kirche im Rheinland, welcher seinen Arbeitsschwerpunkt zunächst auf die Kinder- und Jugendhilfe legte, sich mittlerweile jedoch auch in der Alten- und Behindertenhilfe einsetzt. Darüber hinaus bietet der Erziehungsverein auch die Aus- und Weiterbildung von MitarbeiterInnen in verschiedenen pädagogischen Bereichen an vereinsangehörigen Bildungsinstitutionen an (vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012a).

Gegründet wurde der Neukirchener Erziehungsverein am 15. Dezember 1845 in Neukirchen am Niederrhein (heute: Neukirchen-Vluyn) zunächst als Bürgerinitiative mit dem Namen „Verein zur Erziehung armer, verlassener und verwahrloster Kinder in Familien“ unter Leitung des Pfarrers und Pädagogen Andreas Bräm (vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012b). Mittlerweile hat sich diese Initiative zu einem deutschlandweit vertretenen, differenzierten Hilfeverbund entwickelt, welcher seine Arbeit am zivilgesellschaftlichen Sozialauftrag sowie dem christlichen Diakonieauftrag verrichtet. Zusätzlich zu den psychosozialen Arbeitsfeldern verfolgt der Erziehungsverein einen literaturmissionarischen Auftrag. Zur Erfüllung dessen wurde ein Kalenderverlag eingeführt, welcher den seit 1890 veröffentlichten Neukirchener Kalender mittlerweile deutschlandweit vertreibt und darüber hinaus auch für das Verlegen des Konstanzer Kalenders und der Neukirchener Kinderbibel zuständig ist. Drei weitere Verlage sind mit den wissenschaftlich-theologischen Veröffentlichungen beauftragt (vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012a,b). Die Mitarbeiter des Erziehungsvereins richten ihr Handeln an dem Leitbild „Vivimus Ex Uno“ („Wir leben aus dem Einen“) aus und „[…] nehmen [als Angestellte der Diakonie damit] teil am Auftrag der Kirche, Gottes Liebe allen Menschen - gleich welcher Herkunft, Kultur und Religion – zu bezeugen“ (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012c). Wichtigste Zielgruppe dieses Handelns sind dabei vor allem geistig, seelisch und physisch benachteiligte Menschen. Durch das christlich geprägte Menschenbild sieht der Verein es als Priorität an, gerade diese Menschen zu achten und „[…] subtilen Formen der Entwürdigung, Bevormundung und sozialen Isolierung […]“ (EBD.), entgegenzuwirken, denn Krankheit, Behinderung, Leiden, Schuld und Versagen sind keine Makel, sondern Wesenszüge des Menschen, und machen ihn in seiner Einzigartigkeit aus. Jedes Handeln der einzelnen Einrichtungen des Neukirchener Erziehungsvereins ist dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe unterstellt, um die individuellen emotionalen und kognitiven Bewältigungs- und Handlungskompetenzen zu erkennen, zu entwickeln und zu fördern (vgl. EBD.).

4.2 Das Qualitätsmanagement des Neukirchener Erziehungsvereins

Dass das Qualitätsmanagement vor allem in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe aufgrund der gesetzlichen Verpflichtung unvermeidbar an Bedeutung gewonnen hat, wurde bereits erwähnt. Diese gesetzliche Verbindlichkeit gilt damit auch für die Einrichtungen des Neukirchener

Erziehungsvereins, welcher Qualitätsmanagement über den Kinder- und Jugendhilfebereich hinaus, auch für die Hilfsangebote der anderen Fachbereiche (Altenhilfe, Hilfen für Menschen mit Behinderung) eingeführt hat.

Der Verein selbst sieht sich „[…] als eine lernende und verbesserungsfähige Organisation, die Instrumente wie Leistungsvergleich, Vorschlagswesen und Beschwerdemanagement nutzt und weiter entwickelt" (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012c), um seinen Klienten damit das Recht auf „[…] Information und Beteiligung, bestmögliche professionelle Hilfe und nachweisbare Effizienz und Kostentransparenz" (EBD.), zu gewähren.

Der Erziehungsverein verspricht sich durch die dauerhafte Überprüfung und Optimierung der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität auch, die durch das Qualitätsmanagement gewünschte Vergleichbarkeit und Wettbewerbsfähigkeit im diakonischen Kontext zu erreichen. Dazu werden die Maßstäbe der Qualitätsentwicklung am christlichen Menschenbild und dem diakonischen Auftrag sowie an den gesetzlichen Bestimmungen ausgerichtet (vgl. EBD.).

Zu den qualitätssichernden Maßnahmen des Trägers zählt, neben der Entwicklung von Leistungsbeschreibungen für alle Dienstleistungsbereiche, auch die Einführung einer Konzeption. Diese wird regelmäßig durch die Teammitglieder und die Leitung auf ihre Aktualität geprüft und gegebenenfalls erneuert oder fortgeschrieben. Außerdem wird zum Erreichen erwünschter Ziele, Kontakt zu weiteren Einrichtungen des jeweiligen Fachbereichs aufgebaut und die Mitarbeit in Fachverbänden gefördert (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012e).

Zusätzlich wurde auch das bereits oben beschriebene Qualitätsmanagementsystem auf der Grundlage der DIN EN ISO 9001 eingeleitet, welches eine Qualitätsverbesserung auf der Ebene der Mitarbeiter anstrebt. Zu den hier beobachtbaren Prozessen gehören die Mitarbeiterplanung, die Personaleinstellung und die Einarbeitung neuer Kollegen. Um eine positive Leistung der Mitarbeiter zu erreichen, bietet der Neukirchener Erziehungsverein viele Fortbildungen in der hauseigenen Akademie an und setzt in der pädagogischen Fallarbeit einen wichtigen Akzent in Absprachen innerhalb von Teamsitzungen sowie durch supervisorische Begleitungen (EBD.).

Als Grundlage des DIN EN ISO 9001 gilt, wie bereits in 2.3.2 erwähnt, die Einführung und Aktualisierung eines Qualitätshandbuches. Auch dieses wurde durch den Erziehungsverein entwickelt und enthält sowohl einrichtungsbezogene, aber auch bereichsspezifische Arbeitshilfen und -pläne, sowie Zielvorgaben und Überprüfungskriterien.

Auf Bundesebene bringt sich der Neukirchener Erziehungsverein außerdem in Benchmarkingprozesse[5] mit ein.

Damit diese vielseitige Qualitätssicherungs– und –management–Arbeit mitarbeiterübergreifend wirkt, werden regelmäßig Qualitätszirkel einberufen und ein jährliches Auditprogramm[6] durchgeführt; um die Arbeit generell objektiv zu überwachen, wurde eine qualifizierte Qualitätsbeauftragte eingestellt (vgl. EBD.).

[5] Benchmarkingprozese: Prozesse, in denen Vergleichswerte in Form von Kenn- zahlen, gemessen an der Bestleistung, aufgezeigt werden (vgl. DEUTSCHES BENCHMARKING ZENTRUM (DBZ) 2012).

[6] Audit: systematische und unabhängige Untersuchung, welche die Qualität der Ergebnisse einer Institutionen mit den festgelegten Anforderungen vergleicht und überprüft, ob diese zur Zielerreichung genügen (vgl. QUALITY.DE 2012)

4.3 Das Haus Elim des Neukirchener Erziehungsvereins

Das Haus Elim ist eine stationäre Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung für Mädchen und junge Frauen im Alter von 13-21 Jahren, welche in ihrer Kindheits- und Jugendphase unter sexuellem und gewaltsamem Missbrauch und Beziehungsabbrüchen leiden mussten oder/und vernachlässigt wurden und daher Rückstände in ihrem psychosozial-emotionalem und kognitivem Verhalten aufweisen (siehe dazu auch Punkt 4.3.1). Für diese Mädchen und jungen Frauen bietet die Einrichtung des Neukirchener Erziehungsvereins sechs intensivpädagogisch-therapeutische Wohngruppen, einen Appartementbereich sowie ein Mutter-Kind-Haus für junge Schwangere (siehe dazu auch Punkt 4.3.2), (vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012d).

Haus Elim verfügt außerdem über eine „[…] einrichtungsinterne Förderschule für Soziale und Emotionale Entwicklung, eine Reithalle, ein[en] Reitplatz, Stallungen und Weiden, eine Kletterwand und ein Schwimmbecken“ (EBD.). Diese sportlich-, freizeit- und erlebnispädagogischen Orte dienen zur Unterstützung der gruppenpädagogischen Betreuung und werden zusätzlich durch religionspädagogische und therapeutische Angebote (zum Beispiel durch Traumtherapie) ergänzt (siehe dazu auch Punkt 4.3.3), (vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012k).

Innerhalb der Wohngruppen und Hilfsangebote sind 56 pädagogische und psychologische MitarbeiterInnen eingesetzt, darunter 28 ErzieherInnen, 18 SozialpädagogInnen und zwei HeilpädagogInnen. Darüber hinaus arbeiten dort ein Lehrer, drei Psychologen sowie jeweils zwei Diakone und Kinderpflegerinnen.

Der Mindestaufenthalt in Haus Elim umfasst eine Dauer von einem Jahr und muss durch die Mädchen freiwillig aufgenommen werden.

Generell versteht sich Haus Elim „[…] als Schutzraum für Mädchen und junge Frauen mit dem Ziel, das Erleben von verlässlichen, vertrauensvollen und nicht bedrohlichen Beziehungen zu ermöglichen“ (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012d).

4.3.1 Klientel der Wohngruppen

Wie bereits in 4.3 erwähnt, leben im Haus Elim Mädchen und junge Frauen im Alter von 13 bis 21 Jahren, welche Misshandlungen, sexuellen Missbrauch, Vernachlässigung und Beziehungsabbrüche erfahren haben und aufgrund dieser Ereignisse sowohl psychosoziale, emotionale und kognitive Entwicklungsstörungen aufweisen und häufig unter posttraumatischen Belastungsstörungen leiden. Diese äußern sich vor allem durch fremd- und autoaggressives Verhalten (besonders Selbstverletzungen) sowie Entweich- und Verweigerungsverhalten. Daher „[…] bedürfen [die Mädchen] einer intensiven und therapeutischen, pädagogischen und individuellen Betreuung und Behandlung“ (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012f). Die Mädchen werden darüber hinaus, je nach Leistungsstand, der jeweils passenden Schulform zugeordnet und können im Bedarfsfall Förderschulen für emotional belastete Kinder besuchen. Die Förderung in der Schulbegleitung ist bei diesem Klientel von Bedeutung, da sich ein Großteil der Mädchen, bevor es in der Einrichtung untergebracht wurde, Schulbesuchen verweigert hat und damit Bildungsdefizite aufweist.

Gemäß den gesetzlichen Richtlinien stationärer Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen strebt auch Haus Elim an, für eine Rückkehr in die Ursprungsfamilie zu stabilisieren oder „[…] die Entwicklung einer eigenständigen Lebensführung […]“ (EBD.) zu fördern. (vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012f)

4.3.2 Aufbau der Wohngruppen

Wie bereits in 4.3 erwähnt, verfügt Haus Elim über acht verschiedene Wohngruppen beziehungsweise -häuser mit unterschiedlichen pädagogischen Schwerpunkten.

Je nach Wohngruppe werden circa sechs bis acht Mädchen betreut, welche dort „[…] ein soziales Umfeld erleben sollen, [dass] ihnen die Möglichkeit bietet [,] positive Beziehungen zu gestalten und soziale Kompetenzen zu erlernen bzw. zu erweitern“ (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012l). Die erste und vierte Wohngruppe sind als Lebensort für traumatisierte Mädchen mit Störungen in Beziehungsgestaltung und Bindungsaufbau vorgesehen. Hier leben jeweils acht Mädchen ab einem Alter von circa 13 Jahren auf einer eigenen Etage im Hauptgebäude des Haus Elim und werden durchgängig durch fünf pädagogische MitarbeiterInnen betreut. In diesen Wohngruppen wird den Klientinnen eine intensivpädagogisch-therapeutische Behandlung geboten.

Desweiteren existiert, ebenfalls im Haupttrakt, eine zweite, gleich strukturierte, Wohngruppe, welche eine Betreuung für stark verwahrloste Mädchen bietet, die Opfer von Gewalt und/oder sexuellem Missbrauch geworden sind und vor diesem Hintergrund starke Verhaltensauffälligkeiten aufzeigen.

Im dritten Wohnbereich, welcher sich auch im Haupthaus des Haus Elim befindet, wird neben der intensivpädagogisch-therapeutischen Versorgung, eine erweiterte Hilfeform angeboten. Der Wohnbereich gilt generell als Lebensraum für stark traumatisierte Mädchen ab einem Alter von 14 Jahren, welche unter dissoziativen Störungen oder Borderline-Erkrankungen leiden. Diese Mädchen sind häufig „[…] Grenzgänger zwischen Psychiatrie und Jugendhilfe […]“ (EBD.) und bedürfen daher, neben der Betreuung von sechs pädagogischen Mitarbeitern, der Unterstützung durch eine Traumpädagogin. Strukturell ist die dritte Wohngruppe jedoch mit einem weiteren Gebäude verknüpft, dem sogenannten Appartementbereich. Dieser dient der schrittweisen Annährung zur Verselbstständigung (sog. Vorverselbstständigungsgruppe).

Die fünfte Gruppe mit dem Namen „Oase“ ist für Mädchen ab dem Alter von 13 Jahren gedacht, welche massive Verhaltensauffälligkeiten und zum Teil psychiatrische Störungen aufweisen. Ziel dieser Wohngruppe ist es, eine Beheimatung der Mädchen zu erreichen. Diese stellt in einem gesonderten Haus auf dem Gelände des Neukirchener Erziehungsvereins ebenfalls acht Plätze zur Verfügung und bietet außerdem einen eigenen Appartementbereich für selbstständigere Mädchen an.

Die letzte Wohnform, welche als Gruppenlebensraum zu verstehen ist, ist die Gruppe „Birkenhaus“. Diese steht sechs Mädchen ab einem Alter von 16 Jahren zur Vorverselbstständigung zur Verfügung. Fünf PädagogInnen binden dabei tierpädagogische Elemente mit in ihre Arbeit ein.

Der letzte Wohnbereich, welcher komplett vom Gruppenleben abzugrenzen ist, ist der Appartementbereich. Dieser steht generell allen Mädchen des Hauses zur Verfügung, wenn sie aus päda-

gogisch-therapeutischer Sicht in der Lage sind, dort allein (also nicht in Gruppen) zu leben. In den Appartements sollen die Mädchen Selbstständigkeit lernen und auf ein eigenständiges Leben, gegebenenfalls mit Unterstützung durch Anbieter des Betreuten Wohnens, vorbereitet werden. Zugänglich sind die vier Plätze erst Mädchen im Alter von 16 Jahren, welche durch zwei Mitarbeiterinnen betreut werden. Die Betreuung in diesem Wohnbereich ist jedoch von der Intensität nicht mit der im Gruppenbereich vergleichbar, da hier der Prozess der Verselbstständigung gefördert werden soll.
Grundsätzlich leben die Mädchen, abgesehen vom Appartementbereich, in Einzelzimmern und teilen sich ein Gemeinschaftsbad, Wohnzimmer und Küche. Das Alltagsleben ist durch Regeln strukturiert. Diese sind teilweise gruppenübergreifend, können jedoch auch, je nach Klientel, spezifisch angepasst werden.
Darüber hinaus gibt es noch ein Mutter-Kind-Haus für allein erziehende oder werdende minderjährige und junge volljährige Mütter. Dieses wird in dieser Arbeit jedoch nicht näher beleuchtet.
Die verschiedenen Wohnformen streben grundsätzlich an, die Mädchen von einer Lebenswelt, welche durch soziale Kleingruppen geprägt ist, zu einem selbstständigen, individuellen Leben im Appartementbereich und anschließend in eigenen Wohnungen oder der Ursprungsfamilie, zu befähigen. Innerhalb dieses Prozesses sollen die Hilfestellungen angemessen verringert werden, sodass die Mädchen die Unterstützung bekommen, die sie benötigen, jedoch nicht „überbehandelt“ werden. Die pädagogische Arbeit erfolgt demnach dem Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe. (Vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012l)

4.3.3 Die pädagogischen und psychologischen Hilfsangebote und deren Wirkung

An dieser Stelle werden die pädagogischen und psychologischen Hilfsangebote von Haus Elim mit ihren angestrebten Wirkungen detaillierter vorgestellt, da diese, neben den weiteren Kriterien der Zufriedenheit des Punktes 3.2.3.1, einen Schwerpunkt des Fragebogens (siehe dazu Kapitel 5) bilden. Innerhalb dessen sind die Ziele jedoch sprachlich vereinfacht ausgedrückt und damit an die Kognitionen der Mädchen angepasst. Demzufolge wird in diesem Kapitel eine explizitere Beschreibung vorgenommen.
Die Hilfsangebote des Haus Elim sind vielfältig und werden gemeinsam von PädagogInnen und TherapeutInnen mit jeweiligen Zusatzqualifikationen geleitet. Die Bandbreite reicht dabei von sport-, reit- und erlebnispädagogischen Hilfeformen, über musische und kreative Angebote, bis hin zu religionspädagogischen Gruppen und steht jeder Bewohnerin von Haus Elim zur Verfügung. Mit dieser Vielfältigkeit ist es möglich, jedem Mädchen ein für sie passendes Angebot zu bieten und eine ganzheitliche Behandlung und Betreuung zu gewährleisten.
Zu Beginn eines jeden Aufenthaltes müssen die Mädchen eine sogenannte Eingangsdiagnostik durchlaufen. Hier wird anhand standardisierter und projektiver Testverfahren ein auf die Mädchen zugeschnittener Förder- und Therapieplan entwickelt.
Der Bereich der Sport- und Erlebnispädagogik ist im Haus Elim sehr vielseitig, denn „Sport steigert nicht nur die körperliche Fitness, sondern sorgt durch die Ausschüttung von Hormonen auch für das innere Wohlbefinden. Ein verbessertes Körperbewußtsein stärkt die Psyche und fördert

die positive Herangehensweise an den Alltag“ (BEAUFORT MEDIA GMBH 2012). Viele wissenschaftliche Studien beweisen den positiven Einsatz von Sport als Therapiemethode bei Affektstörungen wie Stressreaktionen, Ängsten und Depressionen (PHARMAZEUTISCHE ZEITUNG ONLINE 2011).

Als eine sportliche Aktivität bietet Haus Elim beispielsweise die Möglichkeit zum Klettern, Bouldern[7] und Abseilen. Die Mädchen sollen dabei inhaltlich Klettermaterialen, Sicherheits- und Steigtechniken kennenlernen. Im psychisch-emotionalen Bereich sollen diese Sportarten durch die Abhängigkeit der Teilnehmer untereinander das Verantwortungsgefühl und das Selbstvertrauen fördern. Neben der Angst vor der Höhe, bekommen die Teilnehmer beim Klettern auch die Möglichkeit, ihre Beziehungsangst abzubauen und den Sinn von Verlässlichkeit zu erkennen. Zusätzlich sollen die motorischen Fähigkeiten (Beweglichkeit und Körperkoordination) sowie die Konzentrationsfähigkeit gesteigert werden.

Auch Schwimmen kann als gruppenpädagogisches Angebot von den Mädchen wahrgenommen werden. Inhaltlich sollen hier Schwimmtechniken erlernt und/oder verbessert werden. Die Pädagogen des Haus Elim wollen mit dem Schwimmangebot vor allem Spaß bei den Mädchen erreichen und als positiven Nebeneffekt daraus die Steigerung der körperlichen Fitness und die Reduktion der Gewichtszunahme vereinzelter Mädchen nutzen. Das Schwimmen soll außerdem die Grobmotorik, die Köperkoordination und den Gleichgewichtssinn fördern und die Mädchen befähigen, ihre motorische Kraft richtig zu dosieren.

Ein weiteres sportpädagogisches Angebot ist das Trampolin springen. Hier sollen zunächst auch inhaltliche Dinge, wie der Aufbau des Trampolins, verschiedene Sicherungstechniken und Sprünge, vermittelt werden.

Für die Motorik wird mit diesem Angebot eine erhöhte Koordinationsfähigkeit und Körperspannung sowie ein verbessertes Rhythmusgefühl angestrebt. Im psychisch-emotionalen Bereich soll durch das Trampolinspringen eine erhöhte Frustrationstoleranz auf- und Angst abgebaut werden.

Des Weiteren gibt es ein Fitness Angebot mit dem Namen „Fit for Fun“, welches als Gruppen-, aber auch als Einzelsport wahrgenommen werden kann. Hier stehen vor allem körperliche Verbesserungen im Mittelpunkt; so soll neben dem Spaß an Bewegung auch die Ausdauer und die Verbesserung der Beweglichkeit gefördert werden, um den Mädchen so ein besseres Körpergefühl zu vermitteln.

Zusätzlich wird im Sportbereich heilpädagogisches Voltigieren und Reiten angeboten, ein besonderes Angebot für welches Haus Elim vom Deutschen Kuratorium für Therapeutisches Reiten (DKThR) eine Anerkennung bekommen hat. Für dieses Therapieangebot stehen sechs Pferde zur Verfügung. Die „[h]eilpädagogische[n] und therapeutische[n] Wirkmechanismen des therapeutischen Reitens liegen im emotionalen, sensomotorischen, kognitiven und sozialen Bereich“ (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012i), weshalb dieses Angebot vielseitig einsetzbar ist. Im Bereich der Motorik soll das Reiten und Voltigieren die Koordination und Reaktionsbereitschaft för-

[7] Bouldern: Extremsportart; athletisches Klettern an Felsbrocken und -wänden (meist ohne Sicherungsseil) auf bis zu sieben Meter hohen Etappen (vgl. CIACHERA 2012).

dern. Im Umgang mit Pferden sind die Mädchen gezwungen, nonverbale Kommunikation zu erlernen und diese durch Willensstärke und Durchsetzungsvermögen zu unterstreichen.
Während der Arbeit mit einem Tier können immer wieder Komplikationen auftauchen, welche den Mädchen Durchhaltevermögen und eine erhöhte Frustrationstoleranz lehren können.
Besonders beim Voltigieren spielt die Überwindung von Angst eine besondere Rolle, denn auch hier ist es wichtig, sich auf das Pferd und den Therapeuten verlassen zu können. Dieser Prozess fördert letztlich allerdings „[…] eine realistische Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen und Vertrauen zum Pferd wie zum Therapeuten" (EBD.). Aus Sicht des Neukirchener Erziehungsvereins können die „[…] in der Beziehung zum Pferd erworbenen Kompetenzen […] auf den Alltag übertragen werden, […] die Beschäftigung mit dem Pferd [führt insgesamt] zu einer Zunahme von Handlungskompetenz und einer Steigerung des Lebensgefühls" (EBD.).
Auch der musikpädagogische Arbeitsbereich wird als Gruppen- oder Einzelangebot abgedeckt, da „[…] Kinder ihr Erleben selten in Worten, vielmehr im Handeln, im Spiel aus[drücken]" (DEUTSCHE MUSIKTHERAPEUTISCHE GESELLSCHAFT E.V. (DMTG) 2012). Da Musik ein wesentlicher Bestandteil des Lebens von Kindern und Jugendlichen ist, können sie diese als „[…] Ausdruck von Lebensgefühl, von Identität und Abgrenzung [nutzen]" (EBD.), und durch sie Krisen der Pubertät lösen. Die Wirkung von musiktherapeutischen Verfahren für Menschen, die unter Spannungen und Ängsten sowie emotionalen Konflikten und daraus möglichweise resultierendem, destruktivem Verhalten oder interpersonellen Beziehungsstörungen leiden, ist nachgewiesen (vgl. EBD.).
Um über die Musik ihre Emotionen zu begreifen und auszudrücken, bietet Haus Elim im musikpädagogischen Angebotsspektrum beispielsweise das Singen an. Dabei sollen die Mädchen Hemmungen abbauen und sich von Stress und Belastungen entspannen.
Im Instrumentalunterricht wird den Bewohnerinnen von Haus Elim die Möglichkeit geboten, ein Instrument und die jeweilige Notation dazu zu erlernen, um anschließend selbst gewählte Lieder zu begleiten. Als Ziel werden damit ein erhöhtes Durchhaltevermögen, ein verbessertes Selbstwertgefühl und die Akzeptanz der eigenen und fremden Fehler angestrebt. Darüber hinaus soll der Instrumentalunterricht eine Stärkung der Fremdwahrnehmung bewirken.
Ein Angebot bei dem das Probieren und kreative Auseinandersetzen verschiedener Instrumente ohne Ergebnisdruck im Vordergrund steht, ist „Experimente mit Musik". Die Mädchen sollen hier ihre Stimmung durch verschiedene Instrumente ausdrücken. Dies erfordert Fantasie und Gestaltungsfähigkeit sowie Rhythmusgefühl, Körpergefühl und Koordination. Die intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen und deren Darstellung durch Instrumente kann zum einen das Wahrnehmungsvermögen der Mädchen erhöhen und zum anderen Hemmungen bei der Äußerung von Emotionen abbauen.
Die Kreativtherapie des Haus Elim soll bei den Mädchen grundsätzlich Freude am kreativen Gestalten hervorrufen, indem sie unterschiedlichste Gestaltungsmaterialen und -methoden kennenlernen und ausprobieren können. Die Therapie soll sie befähigen, Kunst und Kreativität als nonverbale Ausdrucksform für sich und andere zu nutzen, um Emotionen von innen nach außen zu befördern. Dadurch wird ihnen ermöglicht, ihre innere Stabilität zu entwickeln beziehungsweise zurückzugewinnen und diese zu fördern.

Ein inhaltlich ähnliches Angebot, mit dem Namen „Kreativ-Werkstatt", existiert auch für Gruppen. Hier geht es eher darum, die Kreativität der Mädchen grundsätzlich zu wecken und durch selbstständiges Handeln an einem Projekt die Ausdauer und Konzentration zu fördern. Die Auseinandersetzung mit Gestaltungsmaterialien und -methoden soll zudem die Grob- und Feinmotorik der Bewohnerinnen erweitern.

Die Mädchen von Haus Elim haben außerdem die Möglichkeit, einen Werkkurs zu besuchen. In diesem können sie nicht nur unterschiedliche Werkmaterialen und deren Beschaffung, sondern auch den Umgang mit Werkzeugen kennenlernen. Die Pädagogen wollen durch den Werkunterricht eine Erhöhung des Selbstbewusstseins und eine verbesserte Kommunikationsfähigkeit der Mädchen untereinander erreichen. Darüber hinaus fördert der langwierige Auseinandersetzungsprozess mit Naturmaterialien Ausdauer, Konzentration und Frustrationstoleranz.

Als letztes Angebot im kreativen Bereich wird die digitale Fotografie angeboten. Inhaltlich setzen sich die Mädchen in diesem Kurs mit dem Erstellen und Bearbeiten von digitalen Bilden und den dafür notwendigen technischen Geräten auseinander. Durch das Arbeiten vor und hinter der Kamera sollen die Mädchen ihre eigenen Wertvorstellungen und Sichtweisen erkennen. Sie sind gezwungen, mit den anderen Mädchen verbal und nonverbal zu kommunizieren und können dadurch ihre sozialen Kompetenzen erweitern.

Über dieses breite Angebotsspektrum hinaus können die Mädchen freiwillig auch noch an einem Konfirmanden Unterricht, der Seelsorge und einer Hausaufgabenbetreuung, teilnehmen.

Bei Bedarf ist es auch möglich, in Begleitung eines Psychologen, Familien- und Elterngespräche zu führen, „[…] um gegebenenfalls eine intensivere Hilfe vor Ort zu installieren und damit den Hilfeverlauf zu unterstützen" (NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012j), sowie eine Rückführung in die Ursprungsfamilie zu erleichtern.

Neben dieser Auswahl freiwillig zu wählender Angebote, gibt es jedoch auch verpflichtende Veranstaltungen, welche die Bewohnerinnen wahrnehmen müssen. Die erste (Eingangsdiagnostik) wurde bereits oben benannt. Des Weiteren müssen die Mädchen auch eine Psychotherapie besuchen. Die Therapeuten des Haus Elim wenden dabei unterschiedliche Schulen der Therapie (Verhaltenstherapie, systemische und lösungsorientierte Therapie sowie Traumtherapie) und passen diese auf den jeweiligen Hilfebedarfs des Mädchens an.

In Anlehnung an die dialektisch-behaviorale Therapie (DBT)[8] für Borderline-Patienten bietet Haus Elim das sogenannte „I feel good" Programm an, welches „[…] sich an emotional instabile Mädchen [richtet] und […] das Ziel [verfolgt], den Mädchen Fertigkeiten (Skills) zu vermitteln, mit deren Hilfe Verhaltensweisen und emotionale Muster verändert werden können" (EBD.). Diese Therapie ist ein Gruppen- und Wahlpflichtangebot.

Auch das Coolness-Training zum Abbau und zum Erlernen des Umgangs mit Stress ist als Gruppen- und Wahlpflichtangebot wahrzunehmen. Weiterhin gibt es einen für alle Mädchen ver-

[8] Dialektisch-Behaviorale Therapie (DBT): von Marsha M. Linehan entwickeltes. störungsspezifisches Konzept zur Behandlung chronisch suizidaler PatientInnen mit Borderline-Störung, (Basis: Verhaltenstherapie) (vgl. DACHVERBAND DIALEK- TISCH-BEHAVIORALE THERAPIE E.V. 2012).

pflichtenden, wöchentlich stattfindenden Haustreff der Einrichtung, bei welchem aktuelle, gesellschaftliche Themen besprochen werden.
Diese Angebote dienen der Tagesstrukturierung der Mädchen und sollen sie unterstützen, ihre traumatischen Erlebnisse zu verarbeiten, um ein positives Selbstbild und ein altersgerechtes Maß an Selbstständigkeit zu entwickeln. (Vgl. NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN 2012n)

5. Zufriedenheitsumfrage des Haus Elim

Das Haus Elim des Neukirchener Erziehungsvereins, welches zuvor detailliert vorgestellt wurde, hat mir die Möglichkeit geboten, im Rahmen dieser Bachelorarbeit eine Zufriedenheitsumfrage für die Bewohnerinnen der Wohngruppen zu entwickeln. In Zusammenarbeit mit der Einrichtungsleitung, Frau Cordula Zywicki, wurden mir Materialen über die Einrichtung und deren Angebote zur Verfügung gestellt. Haus Elim möchte im Rahmen der Nutzerbeteiligung im Qualitätsmanagement gerne eine Rückmeldung über die Wirkung der Angebote von den Mädchen erhalten, welche ihren Heimaufenthalt in naher Zukunft beenden werden.

5.1 Anlass der Umfrage

Die pädagogischen und therapeutischen Angebote sowie deren erwünschte Wirkungen des Haus Elim wurden beziehungsweise werden durch pädagogische und psychologische Fachkräfte entwickelt, sodass sie letztlich deren Sichtweise auf die Problemlagen der Mädchen und jungen Frauen wiederspiegeln. Der benötigte Hilfebedarf wird also aus Sicht der Professionellen auf das jeweilige Mädchen angepasst. Diese einseitige Perspektive möchte Haus Elim gerne erweitern und durch eine retrospektive Umfrage einen Einblick über die Eindrücke der Mädchen bekommen. Diese sollen bewerten, ob für ihr jeweiliges Krankheits- beziehungsweise Störungsbild die angewandten Angebote hilfreich waren und die (von den Betreuern geplanten) Ziele zufriedenstellend erreicht wurden.
Im Laufe der Entwicklung des Fragebogens beschlossen die Autorin dieser Bachelorarbeit und die Einrichtungsleitung, über die Angebote hinaus, weitere Kriterien zur Abfrage zu integrieren (siehe dazu 5.3.2).
Diese Befragung möchte die Einrichtung gerne in ihr Qualitätsmanagement integrieren und damit, neben der Partizipation der Mädchen am stätigen Verbesserungsprozess, einen generellen Überblick über die Qualität ihrer Institution, erreichen. Die Umfrage entspricht damit dem Konzept und den Charakteristika einer, in Punkt 2.3.2 erläuterten, Evaluation. Qualitätssteigerungen können somit am Interesse der Klienten ausgerichtet werden.

5.2 Methodenwahl

Der in seiner Gestaltung und Entwicklung beschriebene Fragebogen kann im Anhang (Nr.1) eingesehen werden.
Bereits im ersten Gespräch mit der Einrichtungsleitung kristallisierte sich heraus, dass diese zur Befragung ihrer Bewohnerinnen einen strukturierten, standardisierten Fragebogen einsetzen möchte. Auch wenn in der Fachliteratur häufig gegen den Einsatz von standardisierten Fragebögen zur Erfassung von Wirksamkeit psychosozialer Angebote plädiert wird, so bietet ein solcher

im Rahmen dieser Arbeit einige Vorteile. Am pragmatischsten sind dabei die Zugangsmöglichkeiten der Autorin zum Untersuchungsfeld zu nennen. Der Fragebogen soll letztlich durch die Mädchen beantwortet werden, welche die Einrichtung in sehr naher Zukunft verlassen werden. Innerhalb der Bearbeitungsphase dieser Thesis (ca. vier Monate) wäre damit eine qualitative Vorgehensweise durch ein angemesseneres Instrument, beispielsweise durch eine mündliche Befragung (Interview), insoweit nicht möglich gewesen, als dass keine repräsentativen Anzahl an Mädchen hätte befragt werden können. Darüber hinaus ist der Einsatz eines standardisierten Fragebogens kostengünstiger, kaum zeitaufwendig und kann langfristig und jederzeit spontan eingesetzt werden (vgl. ECHTERHOFF ET AL. 2010, 73).
Standardisierte Fragebögen zeichnen sich außerdem durch ihre geringere Reaktivität[9] aus, was vor allem bei der subjektiven Bewertung von Sachverhalten, wie im Beispiel dieses Fragebogens, von großer Bedeutung ist, denn „[g]erade bei Face-to-face-Interviews ist die Möglichkeit sozialer Beeinflussungs- und Übertragungseffekte aufgrund des Verhaltens der befragenden Person nicht von der Hand zu weisen“ (EBD., 73). Ein Fragebogen eröffnet zusätzlich die Möglichkeit, den Mädchen einen längeren Bearbeitungszeitraum zu bieten. Wenn diese eine Pause benötigen oder Abstand zum Befragten gewinnen möchten, ist dies leichter möglich, als in anderen Untersuchungsformen.

5.3 Aufbau der Umfrage

Im Folgenden soll der durch die Autorin entwickelte Fragebogen in seinem inhaltlichen und formalen Aufbau näher erläutert werden.

5.3.1 Formaler Aufbau der Umfrage

Der standardisierte Fragebogen besteht, nach der Einleitung, welche die Gründe der Befragung und das Vorgehen näher erläutert, aus einer relativ stringenten Struktur, welche nur zu Beginn durch das Alter und die Aufenthaltsdauer „unterbrochen“ wird. Diese Fragen wurden gestellt, um die Bewertung der Mädchen später besser einzuordnen, denn Alter und Länge ihres Aufenthaltes beeinflussen diese sowohl auf emotionaler als auch auf kognitiver Ebene.
Ansonsten lässt sich der Fragebogen thematisch in Blöcke unterteilen, welche inhaltlich jeweils einer weiteren Struktur unterliegen (siehe 5.3.2). Der erste Frageblock zieht die therapeutischen und pädagogischen Angebote, welche die Mädchen wahrnehmen konnten, in Betracht, ein weiterer befasst sich mit der Ausstattung des Zimmers, des Wohnbereiches und der Badezimmer. Im dritten Frageblock wird der Fokus auf die Mahlzeiten gerichtet. Anschließend werden Einschätzungen zu den Haus- und Gruppenregeln erfragt. Die Beziehungen der Mädchen zu ihren Betreuern und der Mädchen untereinander wird folgend ermittelt. Ein letzter Frageblock befasst sich mit allgemein wichtigen Fragen, welche sich inhaltlich nicht in die weiteren Frageblöcke einordnen ließen. Im Anhang befindet sich ein Frageblock, durch welchen einige Mädchen neben

[9] Reaktivität: Veränderung/Verzerrung der Ergebnisse einer Befragung durch Anwesenheit von Interviewern und/oder dem Wissen, Teil einer Untersuchung zu sein (vgl. ECHTERHOFF ET AL. 2010, 55).

dem Leben im Gruppenbereich, auch ihren Aufenthalt im Verselbstständigungsbereich, bewerten können. Die Itemformulierung ist innerhalb der Blöcke gleich (siehe dazu Punkt 5.3.2).
Abschließend zu jedem Frageblock wurde eine sogenannte Antwortkiste eingefügt, überschrieben mit einer offenen Frage, um den Mädchen die Möglichkeit zu geben, zusätzlich zu den vorgegebenen Antworten, eigene Vorschläge und Meinungen zu äußern.

5.3.2 Inhaltlicher Aufbau der Umfrage

Zunächst sollte festgehalten werden, dass in diesem Fragebogen inhaltlich die wesentlichen Kriterien zur Zufriedenheit von Heimkindern abgefragt werden. Abfrageschwerpunkt sollte eigentlich die Wirkung der Angebote von Haus Elim bilden. Aufgrund der in 3.2.3.1 erarbeiteten Kriterien der Zufriedenheit von Heimkindern hätten diese jedoch nur einen Teilbereich von Wohlbefinden erfragt und somit kein vollständiges Bild über die Lebenszeit der Mädchen während ihres Heimaufenthaltes wiedergegeben. Aus diesem Grund finden sich in dem von der Autorin dieser Thesis entwickelten Fragebogen Themenbereiche wieder, welche sich an den zuvor beschriebenen Forschungen zum Wohlbefinden von Heimkindern, besonders an der von Müller, Schroll-Decker und Wesemann (2009), orientieren.
Generell zeichnet sich der Fragebogen durch eine ähnliche Formulierung der standardisierten Items aus. Dabei handelt es sich um Sätze, formuliert in der Ich- (Nutzer-) Perspektive, deren Beantwortung durch vier vorgegebene Antworten („trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“) im Sinne einer Likert-Skala möglich ist. Diese bietet sich zum Abfragen von Einstellungen einzelner Personen gegenüber Objekten oder Sachverhalten am besten an (vgl. STATISTA GMBH 2012). Die Skala besteht im vorliegenden Fragebogen aus vier Merkmalsausprägungen, sodass die Gefahr der Tendenz zur Mitte, wie das neutrale Antwortverhalten von Befragten genannt wird, umgangen wird; die jeweilige Antwort fällt demnach mindestens entweder eher negativ oder eher positiv aus (vgl. MUMMENDEY 1995, 56).
Die inhaltliche Unterteilung in die Blöcke „Angebote“, „Zimmer, Gruppe, Badezimmer“, „Essen“, „Beziehung zu den Erziehern“, „Beziehung zu den anderen Mädchen“, „allgemeiner Abschluss“ und „Anhang“ zeigt im inhaltlichen Aufbau bereits eine Struktur: Zunächst werden die Angebote abgefragt, da diese den Fokus für Haus Elim bilden und bereits eine kognitiv und emotional hohe Anstrengung für die Mädchen bedeuten, da sie sich intensiv mit sich und ihren Veränderungen durch die genutzten Angebote beschäftigen müssen. Anschließend werden die Wohnbereiche der Mädchen (Zimmer, Gruppe, Bäder) und die Mahlzeiten abgefragt, da diese Blöcke, im Vergleich zu den anschließenden, welche zwischenmenschliche Beziehungen erfragen (Beziehungen zu den Erziehern und zu anderen Mädchen), weniger emotional belastend erscheinen.
Unter jeden dieser Blöcke wurde eine offene Frage gestellt, um den Mädchen die Möglichkeit zu geben, Gedanken zu äußern, die zuvor nicht abgefragt wurden. Diese offenen Fragen erzeugen einerseits Abwechslung innerhalb der sehr strukturierten Ratingskalen, andererseits ermöglichen sie auch Einblicke in die Gedanken der Befragten. Diese sind durch die offenen Fragen stärker gefordert, ihren Aufenthalt zu reflektieren und bekommen zusätzlich die Möglichkeit, aus ihrer subjektiven Perspektive zu berichten.

Sprachlich hat sich die Autorin innerhalb des gesamten Fragebogens den kognitiven Leistungen der Befragten angepasst.
Im Folgenden sollen nun die jeweiligen Frageblöcke inhaltlich genauer erläutert werden.
Im Frageblock der „Angebote" werden die zu bewertenden Items durch die Frage eingeleitet, ob das Angebot grundsätzlich genutzt wurde. Damit soll erreicht werden, dass sich die Mädchen, welche diesen ausfüllen, nur auf die Angebote konzentrieren, die sie wirklich wahrgenommen haben und Weitere inhaltlich übergehen. Es bestünde die Gefahr, dass die Befragten gegebenenfalls kognitiv selbst nicht abschätzen können, dass eine Beantwortung in einem solchen Fall nicht notwendig ist und sie daher Angebote bewerten, die sie nicht genutzt haben. Um diesen Aspekt visuell ebenfalls zu unterstreichen, wurde zunächst Antwortmöglichkeit „Nein" angegeben, an zweiter Stelle erst „Ja" mit den direkt folgenden, zu bewertenden Items. Die Autorin erhofft sich dadurch, Überforderungen aufgrund der Länge der Befragung zu umgehen und gleichzeitig eine erste Kontrolle über die wahrheitsgemäße Beantwortung zu erhalten.
Innerhalb der Fragen zu den Angeboten ist auch eine inhaltliche Struktur zu erkennen: Zuerst werden die Bereiche des Sportes abgedeckt, anschließend werden die Sichtweisen zu den Kreativ- und Musikangeboten abgefragt, um letztlich auf die therapeutischen Angebote einzugehen. Die einzelnen Items im Bereich der Angebote umfassen ebenfalls eine Struktur: Hier werden zunächst die methodischen Inhalte erfragt, bevor dann auf die physischen (soweit angestrebt) und letztlich erst auf die psychischen (soweit angestrebt) Veränderungen eingegangen wird. Damit zieht sich sowohl innerhalb der Frageblöcke als auch innerhalb der einzelnen Items der Angebote die Frageformulierung von einer eher Oberflächlichen hin zur Wahrnehmung des innerpsychischen Geschehens (vgl. ECHTERHOFF ET AL. 2010, 74).
Zur Überprüfung, ob die jeweiligen Items detailliert gelesen wurden und kein standardisiertes Antwortverhalten durch die Befragten vorliegt, wurden in den Frageblock der Angebote sogenannte Kontrollfragen in Form von redundanten Items eingebaut (vgl. SCHWEIGER 2012, 53f.).
Eine solche befindet sich beispielsweise in Frage zwei, in welcher zunächst die Aussage getroffen wird, dass sich die Befragte gut auf das Angebot konzentrieren kann. Später wird diese durch die Aussage widerlegt, dass die Befragte oft abgelenkt war. Diese beiden Items müssten aus Gründen der Logik konträr beantwortet werden und bieten damit eine Kontrolle. Weiterhin ist eine solche Überprüfung in Frage zehn eingefügt worden. Durch das Item „Ich habe verschiedene Instrumente kennengelernt" wird implizit schon das später folgende Item, „Ich habe mich getraut, mir unbekannte Instrumente zu nutzen", erfragt. Diese beiden ergänzen sich inhaltlich und ergeben somit eine Kontrollfrage.
Bei Frage elf wird durch die Aussagen drei und vier, bei Frage 13 durch die Aussagen eins und drei eine inhaltliche Überschneidung und damit eine Überprüfung über des Verständnisses der Befragten erreicht.
Weiterhin wurden in den Antwortmöglichkeiten der Fragen sieben, 14 und 16 neben den sonst positiv formulierten Aussagen, verneinte Antworten eingebaut. Diese sprachliche Abwechslung soll die Konzentration im Antwortverhalten erhöhen (vgl. EBD., 53f.).

Generell kann auch die jeweils letzte Aussage pro Item als Kontrollfrage angesehen werden, da diese überprüft, ob die Mädchen Spaß am Angebot hatten. Wären alle anderen Aussagen zuvor negativ bewertet, das befragte Mädchen bewertet jene zum Spaß jedoch besonders positiv, ist ein Gegensatz zu erkennen. Bei der Therapie wurde die Aussage „Die Therapie hat mir gut getan" äquivalent zu dem Ausdruck „Spaß" verwendet.
Die Angebote der Fragen drei, sechs, acht und elf konnten in Haus Elim als Einzel- und Gruppentherapie wahrgenommen werden. Diese Tatsache kann die Bewertung des Angebotes mit beeinflussen und wird deshalb zusätzlich erfragt.
Ab Frage 17 beginnt ein neuer Block, dargestellt durch einen deutlich erkennbaren Absatz. Hier wird der Lebensraum der Mädchen abgefragt, und zwar bezogen auf ihr Zimmer, ihre Gruppen (einrichtungsinterner Name der Wohnbereiche) und das Bad.
Die jeweils abgefragten Aussagen entsprechen in etwa denen, der zuvor in 3.2.3.2 beschriebenen Zufriedenheitsstudien. Die Lebensräume werden daher auf ihre Funktion (Rückzugsort, Ausstattung) und ihre Partizipationsmöglichkeiten im Sinne der Mitgestaltung überprüft.
In diesem Block wird es den befragten Mädchen außerdem ermöglicht, Verbesserungsvorschläge (anhand der offenen Fragen) sowohl für das Zimmer und den Wohnbereich als auch für das Bad, zu nennen, da es durch die Einrichtung keine entwicklungsspezifischen Vorgaben der Raumgestaltung gab.
Der nächste Itemblock erfragt ein weiteres Zufriedenheitskriterium von Heimkindern, das Essen. Der Fokus liegt hier vor allem auf der Selbstständigkeit des Kochens und Einkaufens. Dieser Bereich bietet ein hohes Maß an Teilhabe und kann, je nach Bewertung der Mädchen, stärker durch die Einrichtung ausgebaut werden.
Zu den Items der Regeln lässt sich festhalten, dass an dieser Stelle zunächst erfragen soll, wie die Mädchen generell zu ihnen stehen und inwieweit sie vor ihrem Einzug in Haus Elim eine Bedeutung für die Mädchen hatten. Abschließend sollen die Befragten bewerten, ob sie mit der Gewöhnung an die Regeln Probleme hatten, gleichzeitig jedoch auch den Sinn dieser (positive Grenzen zur Strukturierung des Alltags und Zeichen des Respekts) erkannt haben.
Die Items, welche die Beziehungen zu den Betreuern und Mentoren (Bezugsbetreuer) untersuchen sollen, befassen sich sowohl mit der Zeit während des Heimaufenthaltes als auch mit einem abschließenden Item zur Situation nach der Rückführung. Diese wurde und wird, wie bereits in 3.2.3.2 erwähnt, durch einen Großteil der Heimkinder eher negativ bewertet, weshalb die Autorin dieses Item als besonders wichtig ansieht. Zusätzlich wurden auch negative Stimmungen innerhalb der Beziehungen abgefragt, da zwischenmenschliche Bindungen grundsätzlich vielseitig sind und somit zum Alltagsleben von Kindern generell, und damit auch zu dem von Heimkindern, gehören. Der offenen Frage kommt in diesem Block eine besondere Bedeutung zu, da die Beziehungsarbeit, wie die oben aufgezeigten Studien bereits erforscht haben, einen der wichtigsten Faktoren in der Heimerziehung, aber auch für das Leben danach, ausmacht und eine freie Bewertung aus Sicht der NutzerInnen damit unerlässlich erscheint.
Im vorletzten Frageblock, welche die Beziehungen der Mädchen untereinander erfragt, wird vor allem die gegenseitige Akzeptanz unter ihnen erfragt. Wenn es den Mädchen während ihres

Heimaufenthaltes gelungen ist, in einer sozialen Kleingruppe akzeptierendes und respektvolles Verhalten zu erlernen, kann dies gegebenenfalls auch auf der Makroebene (gesamt- gesellschaftlich) geschehen. Als Kontrollitem wurde die Aussage „Ich habe mich oft mit den anderen Mädchen gestritten“ eingefügt. Wurden alle anderen Items positiv bewertet, so müsste dieses mindestens mit „trifft eher nicht zu“ bewertet werden.
Die letzten drei Items wurden von der Autorin für wichtig erhalten, konnten jedoch inhaltlich keinem anderen Bereich zugeordnet werden, weshalb sie einen allgemeinen Abschluss bilden. Auch an dieser Stelle ergibt sich eine Kontrolle durch die Items eins und zwei, da sich die jeweiligen Aussagen gegenseitig ausschließen.
Auf eine abschließende Beurteilung für den gesamten Aufenthalt wurde, in Absprache mit der Heimleitung, verzichtet.
Der Fragebogen endet mit einer Danksagung und der Möglichkeit, freiwillig seinen Namen anzugeben (siehe dazu 5.5).
Einige der zu befragenden Mädchen leben nicht nur im Gruppenbereich des Haus Elim, sondern wechseln im Laufe ihres Aufenthaltes in den sogenannten Verselbstständigungsbereich. Dieser soll, in Abgrenzung zum Gruppenbereich, in welchem grundsätzlich alle Mädchen untergebracht sind, ebenfalls bewertet werden. Da eine solche Bewertung nur durch einige Mädchen erfolgt, wurde ein Frageblock dazu als letzte Seite, im Sinne eines Anhangs, beigefügt. Inhaltlich greift dieser Frageblock einige Items, die bereits abgefragt wurden, erneut auf, fokussiert jedoch noch stärker die anzustrebende Selbstständigkeit und größeren Freiräume, durch welche sich der Verselbstständigungsbereich vom Gruppenbereich abgrenzt (siehe dazu Punkt 5.4).

5.4 Pretest

Der Fragebogen wurde, bevor die Einrichtung ihn zur endgültigen Nutzung einführen konnte, einem Pretest unterzogen. Dieser bot in diesem Fall die Möglichkeit, zu erkennen, ob die zu befragenden Mädchen die einzelnen Items inhaltlich sowie den Aufbau des Fragebogens und dessen angestrebte Vorgehensweise, verstehen.
Der Pretest wurde drei, durch die Einrichtungsleitung ausgewählten, Mädchen, welche kognitiv unterschiedlich stark eingeschätzt wurden, ausgehändigt. Sie konnten ihn unter den gleichen Voraussetzungen, wie sie in Punkt 5.5 erläutert werden, beantworten; allerdings erfüllten sie nicht die gewünschte Eigenschaft, dass Heim in naher Zukunft zu verlassen.
Zwei der Mädchen hatten bei der Beantwortung der Frage keine Probleme, nur die kognitiv Schwächste wies auf Verständnisschwierigkeiten hin. In Fragenblock fünf verstand sie im dritten Item den Ausdruck „Rhythmus“ nicht. Im Gespräch mit der Einrichtungsleitung entschieden wir uns jedoch gegen eine Umformulierung der Frage, da die Mädchen sich, bei Bedarf, für schwierige Items Unterstützung durch die Mitarbeiter einholen können.
Weiterhin bestand ein Verständnisproblem beim fünften Item der Frage 15. Dieses war mit der Formulierung „Ich habe durch die Probleme der Anderen und deren Bewältigung gelernt“ zu komplex formuliert, sodass sich die Autorin des Fragebogens für die sprachlich vereinfachte Aussage, „Ich konnte mir von den Problemlösungen der Anderen etwas abgucken“, entschied.

Das gleiche Mädchen wies ein letztes Problem im Umgang des sechsten Items der 20. Frage auf („Das Einhalten von Regeln ist ein Zeichen des Respekts"). Zum einen war für die Befragte das Wort Respekt nicht bekannt, zum anderen wies die Einrichtungsleiterin darauf hin, dass der Ausdruck „Respekt" durch die Adressaten ihrer Einrichtung oft synonym mit dem Wort „Angst" verwendet wird. Daher wurde auch dieses Item umformuliert in den Satz „Regeln sind für eine Gemeinschaft wichtig". Letztlich erfragt dieser Satz ebenfalls die Bedeutung von Werten und Normen, umgesetzt durch Regeln, für die Mädchen.
Nachdem der Pretest abgeschlossen war, erkannte Frau Zywicki, die Einrichtungsleiterin, eine weitere, notwendige Ergänzung. Einige der zu befragenden Mädchen leben nicht nur in den Gruppenbereichen des Haus Elim, sondern nutzen zusätzlich die Verselbstständigungsbereiche. Da die Umfrage durch Mädchen beantwortet werden soll, welche Haus Elim verlassen werden, kann es vorkommen, dass einige unter ihnen sowohl im Gruppenbereich als auch in den Verselbstständigungsbereichen gelebt haben. Diese unterscheiden sich, wie bereits zuvor erwähnt, vor allem in der Betreuungsintensität und dem Regelwerk vom Gruppenbereich, weshalb diese gesondert abgefragt werden sollten. Damit gelangt die Einrichtung nicht nur an getrennte Informationen über die Bewertungen des Gruppenlebens und des Verselbstständigungsbereiches, den Mädchen wird ebenfalls erleichtert, welchen Lebensraum sie an der jeweiligen Stelle bewerten sollen. Dieser Itemblock wurde dem Fragebogen als gesonderter Anhang (letzte Seite) beigefügt, da er nur von einem Teil der Mädchen beantwortet werden kann und soll.

5.5 Verlaufsplanung der Umfrage

Da der Fragebogen im Rahmen der Erarbeitung dieser Bachelorthesis nur als Pretest durchgeführt wurde, kann an dieser Stelle ausschließlich die Planung eines originären Verlaufes aufgezeigt werden.
Die Befragung soll, wie bereits erwähnt, durch die Mädchen durchgeführt werden, welche die Einrichtung Haus Elim in naher Zukunft verlassen werden. In Absprache mit der Einrichtungsleitung wurde dafür der unmittelbare Zeitraum nach dem Hilfeplangespräch gewählt, in welchem die Rückführung des jeweiligen Mädchens beschlossen wurde.
Die Umfrage nur wenige Tage vor Auszug durchzuführen, wurde abgelehnt, da die Mädchen sich zu dieser Zeit häufig in einer emotional instabilen Phase befinden, welche das Ergebnis enorm beeinflussen würde.
Der Fragebogen soll den Mädchen für einen Zeitraum von zwei Tagen ausgehändigt werden, sodass sie ihn freiwillig ausfüllen können, wann und wo sie es wünschen.
Wie bereits in 5.3.2 erwähnt, ist es den Mädchen möglich, ihren Namen freiwillig am Ende des Fragebogens anzugeben. Dies bietet der Einrichtungsleitung die Möglichkeit, den Fragebogen sofort einsehen zu können. Bei einer anonymisierten Befragung könnte man auf die Ergebnisse nur phasenweise (quartalsweise oder (halb-) jährlich) zugreifen.
Der ausgefüllte Fragebogen kann anschließend dem Mentor, einem Erzieher oder der Einrichtungsleitung ausgehändigt werden. Diese setzt sich schließlich mit den Ergebnissen auseinander,

zieht Vergleiche zu vorherigen Resultaten und bespricht Auffälligkeiten mit ihrem Team, um Veränderungsvorschläge zu diskutieren und eine mögliche Umsetzung anzustreben.

5.6 Fazit der Zufriedenheitsumfrage

Die Umfrage des Haus Elim, so muss abschließend gesagt werden, weist nur einen Teilausschnitt der Wirksamkeit auf, da sie nur eine Momentaufnahme widerspiegelt. Um eine ganzheitliche und dauerhafte Wirkung des Heimaufenthaltes beziehungsweise die vollständige Genesung der Mädchen zu erfragen, wäre es notwendig, diese im Erwachsenenalter noch einmal zu befragen. Unter zuvor festgelegten Maßstäben könnte dann beurteilt werden, ob die Angebote sowie die weiteren Faktoren, die Zufriedenheit von Heimkindern fördern, ihre Wirksamkeit vollständig erfüllt und eine positive Entwicklung bedingt haben.

Darüber hinaus ist der entwickelte Fragebogen als einrichtungsinterne Evaluation zu verstehen, deren Ergebnisse somit nicht auf andere Institutionen übertragbar beziehungsweise zu verallgemeinern sind. Hierbei sollte jedoch auch beachtet werden, dass mit dem Fragebogen die Qualität einer spezifischen Einrichtung (Haus Elim) aus Sicht der Nutzer befragt werden und keine neue Studie zur Zufriedenheit von Heimkindern allgemein entwickelt werden sollte. Der Fragebogen wird aus diesen Gründen auch ausschließlich einrichtungsintern eingesetzt und ausgewertet. Dieser Prozess muss aus Gründen der geringen Durchführungsrate (Rückführung durchschnittlich 25 Mädchen pro Jahr) längerfristig angesetzt sein, um qualitative Schlüsse ziehen zu können.

Da der entstandene Fragebogen im Rahmen einer Bachelorarbeit und in Zusammenarbeit mit der Einrichtung Haus Elim entwickelt worden ist, bin ich vereinzelt auf Diskrepanzen zwischen wissenschaftlicher Theorie und der angewandten Praxis gestoßen. Die strikten Vorgaben zur Gestaltung eines Fragebogens nach professionellen Kriterien konnten aus unterschiedlichen Gründen nicht immer eingehalten werden. Offensichtlichstes Beispiel dafür ist die freiwillige Namensangabe am Ende des Fragebogens. Eine solche personalisierte Befragung beeinflusst das Antwortverhalten durchaus, sollte durch die Einrichtungsleitung jedoch trotzdem durchgeführt werden.

Gleiches ergab sich im Einsatz von Kontroll- und Verneinungsfragen. Diese sind nach wissenschaftlichen Kriterien in einem Fragebogen durchaus notwendig, wurden von der Einrichtungsleitung jedoch als nicht zwingend erforderlich angesehen. Innerhalb eines Pre-Tests wurde der Einsatz solcher Kontrollitems jedoch erprobt. Diese stellten sich, obwohl sie den Umfang des Fragebogens vergrößert haben, als hilfreich und zweckerfüllend dar. Eine interessante Diskussion zwischen der Autorin des Fragebogens und der Einrichtungsleitung ergab sich im Umgang mit einem der bedeutendsten Punkte für Heimkinder, dem neunten Item der Frage 21, in welchem erfragt werden sollte, ob die Mädchen nach ihrem Auszug weiterhin einen Ansprechpartner in Haus Elim haben. Dieser wurde durch die Autorin zunächst folgendermaßen benannt: „Ich habe auch nach meinem Auszug einen Ansprechpartner“. Die Wichtigkeit dieses Items war beiden Seiten bewusst, allerdings zielte die Formulierung aus Sicht der Einrichtungsleitung eher darauf ab, eine spezifische Person als Ansprechpartner zu haben. Aus ihrer Sicht sei für einige Mädchen eine klare und durchaus begrenzte Hilfestellung einzelner Mitarbeiter nach einem Auszug nicht bewusst, sodass

die Gefahr bestünde, das Nähe- und Distanzverhältnis auf beiden Seiten nicht wahren zu können. Aus diesem Grund wurde das Item noch vor Durchführung des Pretests in die Aussage, „Ich wünsche mir, auch nach meinem Auszug, mit Haus Elim in Kontakt zu bleiben", umformuliert. Damit wird einerseits die Möglichkeit gegeben, durch die Institution Hilfestellung zu erhalten, diese wird jedoch nicht explizit an bestimmte PädagogInnen und PsychologInnen gebunden.
Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der Fragebogen als einrichtungsinternes Werkzeug zur Adressatenbefragung einsetzen lässt und sich die Gestaltung an den Anforderungen der Einrichtungsleitung ausgerichtet hat. Aufgrund dieser Zugangsweise sind gegebenenfalls nicht alle wissenschaftlichen Kriterien einer Fragebogengestaltung, inhaltlich sowie formal, einhaltbar gewesen.

VI. Fazit

Innerhalb dieser Bachelorarbeit habe ich mich detailliert mit der Bedeutung von Qualität für die soziale Arbeit sowie der Einführung von Qualitätsmanagementsystemen und deren Einfluss auf die professionelle Praxis beschäftigen können.
Die Anwendung des durchaus vielseitigen Begriffs „Qualitätsmanagement", unterfüttert mit den häufig nicht genug hinterfragten Termini der freien Wirtschaft, ist mittlerweile in sozialen Einrichtungen fast selbstverständlich geworden. Fragwürdig bleibt allerdings, ob den Anwendern die sowohl positiven als auch negativen Konsequenzen grundsätzlich präsent sind.
Prinzipiell spricht zunächst nichts gegen den Ansatz, soziale Arbeit qualitativ messbar zu machen. Wie im Laufe der Arbeit deutlich heraus gestellt, ist es auf Seiten der Kostenträger und Leistungsnutzer durchaus legitim, Informationen über den Qualitätsstand einer Einrichtung zu erhalten. Ebenso sollte es im Interesse der Einrichtungen liegen, qualitativ hochwertige Arbeit zu leisten, um am Markt bestehen zu können. Das mittlerweile bestehende Konkurrenzverhalten versetzt Leistungsanbieter noch stärker in die Rolle, ihrer Arbeit sorgfältig und verantwortungsbewusst nachzugehen, um nicht am Markt zu scheitern. Damit wird die Gefahr umgangen, dass Klienten gegebenenfalls Hilfen aufsuchen, die für sie langfristig keine Unterstützung beziehungsweise Besserung bieten würden.
Durchaus fraglich ist allerdings, ob der Einfluss freiwirtschaftlicher Indikatoren zur Messung beziehungsweise Leitfäden zu Rahmenbedingungen qualitativen Handelns im sozialen Bereich sinnvoll sind. Soziale Arbeit ist nicht nur grundsätzlich im Aufbau anders strukturiert, sie weist auch völlig andere Zielsetzungen auf, als es Produkte und Dienstleistungen der freien Wirtschaft tun. Es wäre somit durchaus vorteilhaft, wenn die Vertreter der Profession „Soziale Arbeit" nicht die Konzepte der freien Wirtschaft einwandfrei übernehmen, sondern eigene Ideen zur Qualitätsmessung, -steigerung und -sicherung entwickeln würden. Eine Inspiration durch Methoden der freien Wirtschaft ist dabei durchaus legitim. In der Fachliteratur wird bereits auf Entwicklungen solcher Ansätze verwiesen.
Interessant war für mich, im Rahmen dieser Arbeit zu erkennen, wie die Nutzerbeteiligung nicht nur zur Qualitätsbestimmung und -verbesserung wirken, sondern gleichzeitig auch den Reifeprozesse der Klienten im Kinder- und Jugendhilfebereich unterstützen kann. Die Möglichkeit, dass

Beteiligung zusätzlich die Zufriedenheit und das Wohlbefinden von Heimkindern stärkt, sollte durch die stationären Einrichtungen noch intensiver in Betracht gezogen werden. Letztlich sind es die Nutzer, welche durch den Hilfeprozess langfristig gesunden und ein stärkeres Selbstbild erhalten sollen. Wenn dies durch offensichtlich leicht umsetzbare Methoden der Beteiligung unterstützt werden kann, sollten Einrichtungen auf solche Konzepte zurückgreifen. Eine verbesserte Qualität der Einrichtung, wahrgenommen durch die Nutzer, wird damit impliziert. Gleichzeitig wird die lebensweltorientierte Haltung der sozialen Arbeit umgesetzt.

Für die soziale Arbeit wird es weiterhin ein andauernder, aufgrund der Finanzierung sozialer Hilfeleistungen, ein vielleicht nie endender, Prozess bleiben, sich qualitativ innerhalb der verschiedenen Sichtweisen der Anspruchsgruppen „einzupendeln". Ihre Konzepte des Qualitätsmanagements müssten diesen Aspekt berücksichtigen.

Besonders spannend war für mich rückblickend die Entwicklung des Fragebogens, als eine Methode der Nutzerbeteiligung und Evaluation für das Haus Elim des Neukirchener Erziehungsvereins. Dieser Teil der Arbeit hat mir ermöglicht, mich zunächst in die wissenschaftlichen Kriterien einer Fragebogenentwicklung einzuarbeiten und mir gleichzeitig die Grenzen der Umsetzung dieser Soll-Kriterien in der Praxis aufgezeigt.

Leider bleiben im Rahmen dieser Arbeit die Ergebnisse der Umfrage offen, aus Rückmeldungen von Mitarbeitenden und der Leitung der Einrichtung konnte ich jedoch bereits erfahren, dass die Struktur des Fragebogens und die abgefragten Elemente, ihren vollen Vorstellungen entsprachen und sie ihn nun langfristig als Teil ihres Qualitätsmanagements und der Biografiearbeit für die Mädchen einsetzen wollen.

Abschließend lässt sich sagen, dass das Qualitätsmanagement der sozialen Arbeit ein umfangreicher Komplex ist, welcher bereits gute Ansätze aufweist, in vielen Bereichen jedoch auch noch ausbau- und anpassungsfähig ist. Man sollte im Qualitätsmanagement Chancen der Weiterentwicklung des professionellen Handelns sehen, so lange es abteilungsübergreifend und nicht durch ausschließlich eigenständiges Handeln der Leitungskräfte zu finanziellen und personalen Einsparungen eingesetzt wird.

Literaturverzeichnis

ÄRZTLICHES ZENTRUM FÜR QUALITÄT IN DER MEDIZIN (2010): Definitionen und Konzepte des Qualitätsmanagements. http://www.aezq.de/aezq/kompendium_q-m-a/2-definitionen-und-konzepte- des-qualitaetsmanagements#2.2 - Aktualisierungsdatum: 11.03.2012.

BACKHAUS-MAUL, Holger; OLK, Thomas; OTTO, Hans-Uwe (2003): Soziale Arbeit als Dienstleistung – Zur analytischen und empirischen Leistungsfähigkeit eines theoretischen Konzepts. In: OLK, Thomas; OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München/Unterschleißheim: Luchterhand Verlag, S. IX-LXXII.

BECKMANN, Christof; RICHTER, Martina (2005): „Qualität" sozialer Dienste aus der Perspektive ihrer Nutzerinnen und Nutzer. Theoretische und methodologische Annäherungen. In: OELERICH, Gertrud; SCHAARSCHUCH, Andreas (Hrsg.): Soziale Dienstleistung aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München und Basel: Reinhardt Verlag, S. 132-150.

BEAUFORT MEDIA GMBH (2012): Warum Sport gesund ist. http://www.hilfreich.de/warum-sport-gesund-ist_2961 - Aktualisierungsdatum: 11.05.2012.

BEST:MANAGEMENT E.U. (2012): subjektives Wohlbefinden. http://lexikon.stangl.eu/4813/subjektives-wohlbefinden/ - Aktualisierungsdatum: 12.05.2012.

BIRNER, Ursula; FEXER, Helmar (2000): Qualitätsmanagement – Anleitung für Soziale Einrichtungen. Einführung und Umsetzung. 2. Auflage. Starnberg: R.S. Schulz Verlag.

BITZAN, Maria; BOLAY, Eberhard; THIERSCH, Hans (Hrsg.) (2006): Die Stimme der Adressaten. Empirische Forschung über Erfahrungen von Mädchen und Jungen mit der Jugendhilfe. Weinheim und München: Juventa Verlag.

BOBZIEN, Monika; STARK, Wolfgang; STRAUS, Florian (1996): Qualitätsmanagement. Alling: Sandmann Verlag.

BUCHHOLZ-GRAF, Wolfgang; SGOLIK, Volker (2010): Das Leben ehemaliger Heimkinder: Eine katamnestische Befragung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Raum Regensburg. In: Das Jugendamt, Heidelberg: Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht, Heft 83 (3/2010), S. 106-111.

CIACHERA, Marco (2012): Bouldern. http://www.kletterhallen.net/guide/bouldern - Aktualisierungsdatum: 11.04.2012.

DACHVERBAND DIALEKTISCH-BEHAVIORALE THERAPIE E.V. (2012): Die Dialektisch-Behaviorale Therapie. http://www.dachverband- dbt.de/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=2 - Aktualisierungsdatum: 11.04.2012.

DEUTSCHES BENCHMARKING ZENTRUM (DBZ) (2012): Definition Benchmarks. http://www. benchmarking-forum.de/benchmarking-definition.html - Aktualisierungsdatum: 12.04.2012.

DEUTSCHE MUSIKTHERAPEUTISCHE GESELLSCHAFT E.V. (DMTG) (2012): Musiktherapie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. http://www.musiktherapie.de/index.php?id=69 - Aktualisierungsdatum: 11.05.2012.

ECHTERHOFF, Gerald; HUSSY, Walter; SCHREIER, Margrit (2010): Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag.

EFQM (2012): About EFQM. http://www.efqm.org/en/tabid/108/default.aspx Aktualisierungsdatum: 12.03.2012

ENGELHARDT, Hans Dietrich (1999): Organisationsmodelle.2. Auflage. Augsburg: ZIEL-Verlag.

ERLACH, Thomas (2009): Worte verändern die Welt. Die Macht der Sprache in der ökonomisierten sozialen Arbeit. Neumünster: Paranus Verlag.

ESSER, Klaus (2010): „Die retrospektive Bewertung der stationären Erziehungshilfe durch ehemalige Kinder und Jugendliche". Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Wirkungsorientierung. Köln: Humanwissenschaftliche Fakultät, Diss..

EVANGELISCHER ERZIEHUNGSVERBAND E.V. (EREV) (1996): Dienstleistung Jugendhilfe?!. Anregungen zu Unternehmenskultur, Organisationsentwicklung und Qualitätsmanagement. Schriftenreihe 1/96. Hannover: Linden- Druck Verlagsges.mbH.

FLÖSSLER, Gaby; OECHLER, Melanie (2004): Chancen und Risiken von Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. In: BECKMANN, Christof [u.a.] (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S.175-183.

FLOSDORF, Peter; HÖLZL, Heinrich; HOHM, Erika; KNAB, Eckart; MACSENAERE, Michael; PETERMANN, Franz; PICKARTZ, Andrea; SCHMIDT, Martin; SCHNEIDER, Karsten; BUNDESMINISTERIUMS FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.) (2002): Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe. Berlin: Kohlhammer Verlag.

GASTER, Lucy (2004): Dienstleistungsqualität aus der Perspektive der BürgerInnen. In: BECKMANN, Christof [u.a.] (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 325-340.

GERULL, Peter (2001): Qualitätsmanagement light. Beiträge zur ressourcenschonenden Professionalisierung. Münster: Votum Verlag.

GERULL, Peter; EVANGELISCHER ERZIEHUNGSVERBAND E.V. (EREV) (Hrsg.) (2000): Hand- und Werkbuch. Soziales Qualitätsmanagement. Konzepte und Erfahrungen. Hannover: Linden-Druck Verlagsgesellschaft mbH.

VESUV E.V. (2006): Gestalttherapie. http://www.psychotherapienetzwerk.de/infobuero/therapie/ humanistische/gestalttherapie/gestalttherapie.ht m - Aktualisierungsdatum: 11.05.2012.

GRAßL, Wolfgang; ROMER, Reiner; VIERZIGMANN, Gabriele (2000): Mit Struktur und Geborgenheit – Kinderdorffamilien aus der Sicht der Kinder. In: SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS-KINDERDORF E.V. (Hrsg.): Heimerziehung aus Kindersicht. München: Eigenverlag, S. 40-61.

HANSBAUER, Peter; KRIENER, Martina (2003): Partizipation von Mädchen und Jungen als Instrument zur Qualitätsentwicklung in stationären Hilfen (§78b SGB VIII). In: MERCHEL, Joachim (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S. 219-245.

HANSBAUER, Peter (2004): Partizipation als Merkmal von Dienstleistungsqualität in der Jugendhilfe. In: BECKMANN, Christof [u.a.] (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 357-367.

HARTIG, Sabine; WOLFF, Mechthild; (2006): Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Heimerziehung. Empfehlungen des Projektes „Beteiligung – Qualitätsstandard für Kinder und Jugendliche in der Heimerziehung.“. München: Sozialpädagogisches Institut (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V., 2006 [Format: PDF, Zeit: 05.03.2012, Adresse: http://www.diebeteiligung.de/diebeteiligung2//pdf/empfehlungen.pdf].

HARTIG, Sabine; WOLFF, Mechthild; (2008): Abschlussbericht. Forschungs- und Entwicklungsprojekt. Gelingende Beteiligung im Heimalltag aus der Sicht von Jugendlichen. München: Sozialpädagogisches Institut (SPI) im SOS-Kinderdorf e.V., 2008 [Format: PDF, Zeit: 05.03.2012, Adresse: http://www.diebeteiligung.de/diebeteiligung2//pdf/abschlussbericht_projekt_ gel_beteil_2008.pdf].

HASCHER, Tina (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann Verlag.

HOHM, Erika (2004): Beurteilung von Veränderung bei Kindern in Erziehungshilfen. In: PETERMANN, Franz; SCHMIDT, Martin H. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Jugendhilfe. Erhebungsverfahren. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 89-111.

KIRCHHOFF, Sabine; KUHNT, Sonja; LIPP, Peter; SCHLAWIN, Siegfried (2001): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 2. Auflage. Opladen: Leske und Budrich Verlag.

KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSMANAGEMENT (2012a): Strategie und Steuerung. http://www.kgst.de/themenfelder/jugend- und-soziales/kinder-und-jugend/strategie-und-steuerung. dot - Aktualisierungsdatum: 03.03.2012.

KOMMUNALE GEMEINSCHAFTSSTELLE FÜR VERWALTUNGSMANAGEMENT (2012b): Wer ist die KGSt?. http://www.kgst.de/ueber-uns/ - Aktualisierungsdatum: 03.03.2012.

KRÄNZL-NAGL, Renate; WILK, Liselotte (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: HEINZEL, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 59-75.

MATUL, Christian; MEINHOLD, Marianne (2003): Qualitätsmanagement aus der Sicht von Sozialarbeit und Ökonomie. Baden-Baden: NOMOS Verlagsgesellschaft.

MEINHOLD, Marianne (2003): Qualitätssicherung in der sozialen Arbeit – Plädoyer für einen eigenen Weg. In: OLK, Thomas; OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München/Unterschleißheim: Luchterhand Verlag, S. 130-149.

MERCHEL, Joachim (2000): Qualitätsentwicklung in der Erziehungshilfe: Anmerkungen zum Stellenwert der Qualitätsdiskussion und ihren methodischen Anforderungen. In: MERCHEL, Joachim (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in Einrichtungen und Diensten der Erziehungshilfe. Methoden, Erfahrungen, Kritik, Perspektiven. Frankfurt/Main: IGfH-Eigenverlag, S.11-39.

MOSER, Sonja (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ GWV Fachverlage GmbH.

MÜLLER-KOHLENBERG, Hildegard (2004): Jenseits der „Neutralität“. Empowerment-Evaluation, der transformativ/emanzipierte Ansatz und die Rolle von Adressaten und Evaluationsteam. In: BECKMANN, Christof

[u.a.] (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 369-378.
MÜLLER, Thomas; SCHROLL-DECKER, Irmgard; WESEMANN, Anna (2009): Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen im Heim. In: Unsere Jugend, 61.Jg., S.490-504.
MÜNSTERMANN, Klaus (1999): Qualität in der Jugendhilfe. Die zentrale Herausforderung – besonders für die Leitungskräfte. In: SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS-KINDERDORF E.V. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. München: Eigenverlag, S. 22-33.
MUMMENDEY, Hans Dieter (1995): Die Fragebogenmethode. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012a) Über Uns. http://www.neukirchener.de/Ueber_uns/ - Aktualisierungsdatum: 07.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012b): Geschichte. http://www.neukirchener.de/Ueber_uns/ geschichte.html - Aktualisierungsdatum: 07.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012c): Leitbild. http://www.neukirchener.de/Ueber_uns/ leitbild.html - Aktualisierungsdatum: 07.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012d): Haus Elim. http://www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche/ Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Haus_Elim/index.html - Aktualisierungsdatum: 03.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012e): Qualitätsentwicklung. http://www.neukirchener.de/ Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe/Qualit aetsentwicklung.html - Aktualisierungsdatum: 03.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012f): Zielgruppe. http://www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche /Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Haus_Elim/Zielgruppe.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012g): Ziele. http://www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche/Kinder _und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Haus_Elim/Ziele.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012h): Methoden und Konzept. http://www.neukirchener.de /Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Haus_Elim/Methoden/index.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012i): Heilpädagogisch- therapeutisches Reiten. http://www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Haus_Elim /Methoden/Reiten.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012j): Psychologie. http://www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche /Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Haus_Elim/Methoden/Psychologie.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012k): GÜD. Gruppenübergreifender Dienst der Pädagogen und Therapeuten. http://www.neukirchener.de/Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_ Einrichtungen/Haus_Elim/Methoden/GUeD.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012l): Gruppenübersicht. http://www.neukirchener.de/ Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/Haus_Elim/Gruppenuebersicht.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2012m): Stationäre Kinder- und Jugendhilfe. http://www. neukirchener.de/Arbeitsbereiche/Kinder_und_Jugendhilfe/Stationaere_Einrichtungen/index.html - Aktualisierungsdatum: 08.04.2012.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2011n): Angebote in Haus Elim & Mutter Kind Haus. Neukirchen: unveröffentlicht.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2011o): Gruppenregeln der 1. Gruppe. Neukirchen: unveröffentlicht.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2011p): Orientierungspunkte für das Leben auf der 2. Gruppe. Neukirchen: unveröffentlicht.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2011q): Gruppenregeln 3. Gruppe. Neukirchen: unveröffentlicht.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2011r): Die Gruppenregeln der 4. Gruppe. Neukirchen: unveröffentlicht.
NEUKIRCHENER ERZIEHUNGSVEREIN (2009): Konzeption 3. Gruppe. Neukirchen: unveröffentlicht.
NÜSKEN, Dirk (2006): „Alles, was du machst, könnte auch extrem falsch sein." Hilfen für junge Volljährige aus Sicht von ehemaligen Nutzerinnen und Nutzern. In: Kindschaftsrecht und Jugendhilfe. Nr.12., S. 546-550.
OELERICH, Gertrud; SCHAARSCHUCH, Andreas (2005): Theoretische Grundlagen und Perspektiven sozialpädagogischer Nutzerforschung. In: OELERICH, Gertrud; SCHAARSCHUCH, Andreas (Hrsg.): Soziale Dienstleistung aus Nutzersicht. Zum Gebrauchswert Sozialer Arbeit. München und Basel: Reinhardt Verlag, S. 9-28.

PETERMANN, Franz; SCHMIDT, Martin H. (2004): Qualitätskonzepte und Evaluation in der Jugendhilfe. In: PETERMANN, Franz; SCHMIDT, Martin H. (Hrsg.): Qualitätssicherung in der Jugendhilfe. Erhebungsverfahren. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S.1-24.

PHARMAZEUTISCHE ZEITUNG ONLINE (2011): Zufrieden mit sich und seinem Körper. http://www.pharmazeutische-zeitung.de/index.php?id=39422 - Aktualisierungsdatum: 11.05.2012.

PROJEKT "BETEILIGUNG IN DER ERZIEHUNGSHILFE" (2009): Beteiligung in der Erziehungshilfe. http://www.diebeteiligung.de/index.php?&pageID=1 - Aktualisierungsdatum: 05.03.2012.

QUALITY.DE (2012): Audit-Lexikon. http://www.quality.de/cms/lexikon/lexikon-a/audit.html - Aktualisierungsdatum: 14.4.2012.

SCHAARSCHUCH, Andreas (2003): Die Privilegierung des Nutzers. Zur theoretischen Begründung sozialer Dienstleistung. In: OLK, Thomas; OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München/Unterschleißheim: Luchterhand Verlag, S.
150-169.

SCHAARSCHUCH, Andreas; SCHNURR, Stefan (2004): Konflikte um Qualität. Konturen eines relationalen Qualitätsbegriffs. In: BECKMANN, Christof [u.a.] (Hrsg.): Qualität in der sozialen Arbeit. Zwischen Nutzerinteresse und Kostenkontrolle. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, S. 309-323.

SCHIMKE, Hans-Jürgen (2003): Der Dienstleistungsansatz im KJHG. In: OLK, Thomas; OTTO, Hans-Uwe (Hrsg.): Soziale Arbeit als Dienstleistung. Grundlegungen, Entwürfe und Modelle. München/Unterschleißheim: Luchterhand Verlag, S.117-129.

SCHÜLER-BRANDENBURGER, Rolf; VIERLING, Matthias (2006): Stationäre Einrichtung aus Sicht der Kinder und Jugendlichen. In: Unsere Jugend, 58. Jg., S. 333-339.

SCHWEIGER, WOLFGANG (2012): Fragen und Antworten: von der Forschungsfrage zum Fragebogen. Dresden: Technische Universität, 2009 [Format: PDF, Zeit: 04.05.2012, Adresse: http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/methoden/prof/lehre/unterlagen_ringvorlesung/Vorlesung_befragung2.pdf].

SEIDEL, Wolfgang; STAUSS, Bernd (1998): Beschwerdemanagement: Fehler vermeiden - Leistungen verbessern - Kunden binden. München: Carl Hanser Verlag.

SIERWALD, Wolfgang (2008): Gelingende Beteiligung im Heimalltag. Eine repräsentative Erhebung bei Heimjugendlichen. In: Dialog Erziehungshilfe. Nr.2/3. S.35-38.

STATISTA GMBH (2012): Likert-Skala. http://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/82/likert-skala/ - Aktualisierungsdatum: 03.05.2012.

STIMMER, Franz (2000): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

STRUCK, Norbert (1999): Die Qualitätsdiskussion in der Jugendhilfe in Deutschland. In: SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS-KINDERDORF E.V. (Hrsg.): Qualitätsmanagement in der Jugendhilfe. München: Eigenverlag,
S. 6-21.

TIELKING, Knut (2006): Möglichkeiten und Grenzen von Qualitätsmanagement in sozialen Institutionen. Oldenburg: Oldenburger Universitätsreden – Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2006 [Format: PDF, Zeit: 21.03.2012, Adresse: http://oops.uni- oldenburg.de/volltexte/2009/898/pdf/ur163.pdf].

TUIDER, Elisabeth; WILTING, Klaus (2009): Gute Orte in der Erziehungshilfe. Lebenswelten aus der Sicht der Jugendlichen. In: Forum Erziehungshilfen, Heft 1/2009, S. 54-60.

WALDE, Michael (2008): Nutzerbeteiligung durch Nutzerbefragung in der Jugendhilfe. In: Unsere Jugend, 60. Jg., S.34-39.

WIELAND, Norbert (2000): Jugendliche nehmen Einfluss im Heim. In: SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS-KINDERDORF E.V. (Hrsg.): Heimerziehung aus Kindersicht. München: Eigenverlag, S.62-78.

WISSENMEDIA IN DER MEDIAONE GMBH (2012a): Stakeholder. http://www.wissen.de/fremdwort/stakeholder?keyword=stakeholder - Aktualisierungsdatum: 14.03.2012

WISSENMEDIA IN DER MEDIAONE GMBH (2012b): Total Quality Management. http://www.wissen.de/ lexikon/total-quality-management?keyword=tqm – Aktualisierungsdatum: 14.03.2012.

WOLF, Klaus (2000): Heimerziehung aus Kindersicht als Evaluationsstrategie. In: SOZIALPÄDAGOGISCHES INSTITUT IM SOS-KINDERDORF E.V. (Hrsg.): Heimerziehung aus Kindersicht. München: Eigenverlag, S. 6-39.

WOLF, Klaus (2007): Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen" Faktoren aus Nutzersicht. In: Wirkungsorientierte Jugendhilfe, Band 04, S. 5-40.

Anhang

Anhang Nr.1)

Fragebogen

Bei dieser Umfrage geht es um DEINE Meinung!

Du wirst Haus Elim sehr bald verlassen, deshalb bitten wir dich, rückblickend noch einmal zu bewerten, wie dein Aufenthalt hier war.
Lies dir die Sätze bitte genau durch, und wähle zwischen den vier Antwortmöglichkeiten („trifft zu", trifft eher zu", „trifft eher nicht zu", „trifft nicht zu") diejenige aus, welche am meisten zu dir passt. In die freien Boxen kannst du selbst schreiben, wenn dir etwas zu der Frage einfällt.
Am Ende des Fragebogens hast du die Möglichkeit, freiwillig deinen Namen anzugeben, wenn du dies möchtest.
Die Fragen beziehen sich auf das Leben in den Gruppen. Falls du im Verselbstständigungsbereich lebst, beantworte bitte zusätzlich die letzte Seite des Fragebogens.
Wenn du den Fragebogen nicht alleine beantworten kannst, kannst du jemanden um Hilfe bitten.

1)
Wie alt bist du? _____

Wie lange hast du in Haus Elim gewohnt? _____

---

2)
Hast du das Angebot „Klettern, Bouldern, Abseilen" genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja", dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu", „trifft eher zu", „trifft eher nicht zu" und „trifft nicht zu".

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe durch das Angebot viel über das Klettern gelernt.	☐	☐	☐	☐
Ich bin durch das Angebot beweglicher geworden.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte mich gut auf das Angebot konzentrieren.	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch das Angebot mehr Selbstvertrauen bekommen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich bei der Durchführung des Angebotes sicher gefühlt.	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch das Angebot Angst abgebaut.	☐	☐	☐	☐
Ich war bei dem Angebot oft abgelenkt.	☐	☐	☐	☐
Das Angebot „Klettern, Bouldern, Abseilen" hat mir insgesamt Spaß bereitet.	☐	☐	☐	☐

3)
Hast du das Angebot „Voltigieren und Reiten“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe mehr über die Sportausrüstung gelernt.	☐	☐	☐	☐
Ich durfte im Laufe der Zeit eigenständiger mit den Tieren arbeiten.	☐	☐	☐	☐
Ich musste im Umgang mit den Pferden Verantwortung übernehmen.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte mich beim Reiten und Voltigieren auf die Unterstützung der Anderen verlassen.	☐	☐	☐	☐
Durch das Angebot habe ich mich entspannt.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt hat mir das Angebot Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

Hast du das Angebot als Einzelangebot genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

---

4)
Hast du das Angebot „Schwimmen“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe meine Schwimmtechniken verbessert.	☐	☐	☐	☐
Ich bin durch das Schwimmen fitter geworden.	☐	☐	☐	☐
Ich bin durch das Angebot mutiger geworden.	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch das Angebot Angst abgebaut.	☐	☐	☐	☐
Das Angebot „Schwimmen“ hat mir insgesamt Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

5)
Hast du das Angebot „Trampolin springen“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe mehr über ein Trampolin und die Sportart allgemein erfahren.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mehr Spaß an Bewegung gefunden.	☐	☐	☐	☐
Mein Rhythmusgefühl hat sich verbessert.	☐	☐	☐	☐
Mir hat es Spaß gemacht, schwierige Sprünge zu üben.	☐	☐	☐	☐
Durch das Angebot habe ich mich entspannt.	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch das Angebot Angst abgebaut.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt hat mir das Trampolin Springen Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

---

6)
Hast du das Angebot „Fit for fun“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe mehr Spaß an Bewegung gefunden.	☐	☐	☐	☐
Meine Ausdauer hat sich verbessert.	☐	☐	☐	☐
Meine Beweglichkeit hat sich verbessert.	☐	☐	☐	☐
Ich kann meine sportlichen Grenzen besser einschätzen.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt hat mir das Angebot „Fit for fun“ Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

Hast du das Angebot als Einzelangebot genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

7)
Hast du das Angebot „Instrumentalunterricht“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich konnte im Unterricht Lieder mit meinem Instrument begleiten.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, mich auf andere Musiker oder die Musik von einer CD zu konzentrieren.	☐	☐	☐	☐
Ich habe auch bei Fehlern nicht aufgegeben.	☐	☐	☐	☐
Fehler von Anderen haben mich nicht gestört.	☐	☐	☐	☐
Durch das Angebot konnte ich die Gefühle der Anderen erkennen.	☐	☐	☐	☐
Das Angebot hat mir insgesamt Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

Welches Instrument hast du erlernt? _____

---

8)
Hast du das Angebot „Singen“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe mich getraut, vor Anderen zu singen.	☐	☐	☐	☐
Durch das Singen kann ich meine Gefühle ausdrücken.	☐	☐	☐	☐
Durch das Angebot konnte ich die Gefühle der Anderen erkennen.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt hat mir das Angebot „Singen“ Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

Hast du das Angebot als Einzelangebot genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

9)
Hast du das Angebot „Kreativtherapie“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich konnte durch die Therapie verschiedene Gestaltungsmethoden kennenlernen.	☐	☐	☐	☐
Durch die Therapie habe ich den Spaß an Kunst (wieder) neu entdeckt.	☐	☐	☐	☐
Durch das Angebot habe ich gelernt, mich auch ohne Worte (durch Bilder) auszudrücken.	☐	☐	☐	☐
Ich bin durch die Therapie selbstbewusster geworden.	☐	☐	☐	☐
Das Angebot „Kreativtherapie“ hat mir insgesamt Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

---

10)
Hast du das Angebot „Experimente mit Musik“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe verschiedene Instrumente kennengelernt.	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch den Unterricht ein besseres Rhythmusgefühl entwickelt.	☐	☐	☐	☐
Es ist mir leicht gefallen, mich auf die Musik zu konzentrieren.	☐	☐	☐	☐
Beim Entwickeln von Liedern konnte ich mich einbringen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich getraut, mir unbekannte Instrumente zu benutzen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mir selbstständig überlegt, wie ich Instrumente nutzen kann.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt hat mir das Angebot Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

11)
Hast du das Angebot „Werken“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe durch das Angebot den Umgang mit verschiedenen Materialien erlernt.	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch das Angebot verschiedene Werkzeuge und deren Nutzung kennengelernt.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte beim Werken eigene Ideen umsetzen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, auszudrücken, was meine Ideen sind.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, auch bei Problemen oder der Bearbeitung von schwierigen Materialien, durchzuhalten.	☐	☐	☐	☐
Das Angebot „Werken“ hat mir insgesamt Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

Hast du das Angebot als Einzelangebot genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

---

12)
Hast du das Angebot „digitale Fotografie“ genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja“, dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“.

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe gelernt, mit einer Digitalkamera und anderen technischen Geräten umzugehen.	☐	☐	☐	☐
Durch das Fotografieren habe ich gelernt, meine Umwelt anders wahrzunehmen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, anderen mitzuteilen, wie sie auf meinen Fotos posieren sollen.	☐	☐	☐	☐

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich bin durch das Angebot kreativer geworden.	☐	☐	☐	☐
Ich bin durch das Arbeiten vor und hinter der Kamera mutiger geworden.	☐	☐	☐	☐
Das Angebot „digitale Fotografie" hat mir insgesamt Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

---

13)
Hast du das Angebot „Coolness-Training" genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja", dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu", „trifft eher zu", „trifft eher nicht zu" und „trifft nicht zu".

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Durch das Coolness-Training habe ich gelernt, mit schwierigen Situationen umzugehen (Gewalt, Stress, Streit,...).	☐	☐	☐	☐
Ich habe durch das Coolness-Training Aggressivität abgebaut.	☐	☐	☐	☐
Durch das Coolness-Training habe ich gelernt, wie man Probleme ohne Gewalt löst.	☐	☐	☐	☐
Durch das Coolness-Training habe ich gelernt, auch innerlich ruhiger zu werden.	☐	☐	☐	☐
Das Coolness-Training hat mir insgesamt Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

---

14)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Die Themen des Haustreffs waren interessant.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte mich bei der Themenwahl des Haustreffs mit einbringen.	☐	☐	☐	☐
In den Diskussionen des Haustreffs habe ich Neues gelernt.	☐	☐	☐	☐
Ich hatte die Möglichkeit, zu verschiedensten Themen meine Meinung zu äußern.	☐	☐	☐	☐
Durch den Haustreff habe ich neue Mädchen kennengelernt.	☐	☐	☐	☐

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich fand es nicht gut, dass die Teilnahme verpflichtend war.	☐	☐	☐	☐

---

15)
Hast du das Angebot „I Feel Good-Training" genutzt?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja", dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu", „trifft eher zu", „trifft eher nicht zu" und „trifft nicht zu".

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Durch das „I Feel Good"-Training habe ich gelernt, meine Gefühle besser wahrzunehmen.	☐	☐	☐	☐
Das Einordnen meiner Gefühle fällt mir jetzt leichter.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, schlechte Phasen rechtzeitig zu erkennen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, mit schlechten Phasen umzugehen.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte mir von den Problemlösungen der Anderen etwas abgucken.	☐	☐	☐	☐
Insgesamt hat mir das „I Feel Good"-Training Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐

---

16)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich habe mich durch meine Therapeutin verstanden gefühlt.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte meiner Therapeutin vertrauen.	☐	☐	☐	☐
Meine Therapeutin hat mich und meine Probleme nicht ernst genommen.	☐	☐	☐	☐
Durch die Therapie kann ich meine Gefühle und mein Verhalten besser verstehen.	☐	☐	☐	☐
Durch die Therapie konnte ich Krisen besser bewältigen.	☐	☐	☐	☐
Durch die Therapie konnte ich Probleme besser bewältigen.	☐	☐	☐	☐
Die Therapie hat mir gut getan.	☐	☐	☐	☐

Hast du uns noch etwas Anderes zu den Angeboten zu sagen? Wenn ja, dann kannst du das an dieser Stelle tun.

17)
Hast du dir dein Zimmer mit einem anderen Mädchen geteilt?

☐ Nein
☐ Ja

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich fand die Ausstattung/Möbel meines Zimmers gut.	☐	☐	☐	☐
Ich durfte mein Zimmer mitgestalten.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich in meinem Zimmer wohlgefühlt.	☐	☐	☐	☐
Mein Zimmer war für mich ein Ort der Entspannung.	☐	☐	☐	☐

Hat dir etwas in deinem Zimmer gefehlt? Wenn ja, was?

18)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Meine Gruppe war gut eingerichtet.	☐	☐	☐	☐
Ich durfte die Gruppe mitgestalten.	☐	☐	☐	☐
Das Bad war schön eingerichtet.	☐	☐	☐	☐
Das Bad war ordentlich/sauber.	☐	☐	☐	☐

Hat dir etwas in den Gemeinschaftsräumen gefehlt? Wenn ja, was?

19)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Das Essen hat mir im Normalfall geschmeckt.	☐	☐	☐	☐
Das selbstgekochte Essen hat mir im Normalfall geschmeckt.	☐	☐	☐	☐
Das Kochen am Wochenende hat mir Spaß gemacht.	☐	☐	☐	☐
Ich fand es gut, für das Essen am Wochenende, selber einzukaufen.	☐	☐	☐	☐
Ich hätte gerne öfter selber gekocht.	☐	☐	☐	☐

Hast du Verbesserungsvorschläge für das Essen? Wenn ja, kannst du diese hier angeben.

20)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Die Hausregeln halt ich für sinnvoll.	☐	☐	☐	☐
Die Gruppenregeln halt ich für sinnvoll.	☐	☐	☐	☐
Regeln waren, bis zu meinem Einzug in Haus Elim, neu für mich.	☐	☐	☐	☐
Ich hatte Schwierigkeiten, mich an die Regeln zu gewöhnen.	☐	☐	☐	☐
Durch die Regeln habe ich Grenzen kennengelernt.	☐	☐	☐	☐
Regeln sind für eine Gemeinschaft wichtig.	☐	☐	☐	☐

Hast du uns noch etwas zu den Regeln zu sagen? Wenn ja, dann kannst du das an dieser Stelle tun.

21)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Mein Mentor hatte genügend Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐
Die Erzieher hatten genügend Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐
Ich hatte immer einen Ansprechpartner für meine Sorgen und Probleme.	☐	☐	☐	☐
Ich hatte Vertrauen zu meinen Erziehern.	☐	☐	☐	☐
In Krisen wurde ich gut unterstützt.	☐	☐	☐	☐
Die Erzieher haben geholfen, Streit in der Gruppe zu schlichten.	☐	☐	☐	☐
Die Erzieher haben oft mit mir gemeckert.	☐	☐	☐	☐
Die Erzieher/mein Mentor haben/hat meinen Auszug gut mit mir vorbereitet.	☐	☐	☐	☐
Ich wünsche mir, auch nach meinem Auszug, mit Haus Elim in Kontakt zu bleiben.	☐	☐	☐	☐

Hast du Verbesserungsvorschläge für deine Erzieher/Mentoren? Wenn ja, welche?

22)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Meistens hatte ich ein gutes Verhältnis zu den anderen Mädchen.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte die anderen Mädchen akzeptieren, wie sie sind.	☐	☐	☐	☐
Die anderen Mädchen haben mich akzeptiert, wie ich bin.	☐	☐	☐	☐
Ich konnte in der Gruppe meine Meinung äußern.	☐	☐	☐	☐
Ich habe Freundschaften zu den anderen Mädchen aufgebaut.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich oft mit den anderen Mädchen gestritten.	☐	☐	☐	☐
Die anderen Mädchen wurden von den Erziehern bevorzugt.	☐	☐	☐	☐
Ich wünsche mir, auch nach meinem Auszug, mit Haus Elim in Kontakt zu bleiben.	☐	☐	☐	☐

Hast du uns noch etwas zum Umgang zwischen dir und den anderen Mädchen zu sagen? Wenn ja, dann kannst du das an dieser Stelle tun.

23)

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Ich hätte gerne mehr Zeit für mich gehabt.	☐	☐	☐	☐
Ich habe mich oft einsam gefühlt.	☐	☐	☐	☐
Manchmal wäre ich gerne weggelaufen.	☐	☐	☐	☐

Wenn du auf deine Zeit in Haus Elim zurückblickst, gibt es dann noch etwas, das dir besonders gut oder auch besonders schlecht gefallen hat?

Name (freiwillig): _____

Vielen Dank, dass du den Fragebogen ausgefüllt hast!

Anhang

Falls du nicht nur im Gruppenbereich gelebt hast, sondern auch im Verselbstständigungsbereich (Birkenhaus/Appartement), beantworte bitte noch diese Seite.

24)
Lebst du im Verselbstständigungsbereich?

☐ Nein
☐ Ja

Wenn „Ja", dann bewerte bitte die folgende Aussagen mit „trifft zu", „trifft eher zu", „trifft eher nicht zu" und „trifft nicht zu".

	Trifft zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
Im Birkenhaus/Appartement konnte ich mit den Erziehern eigene Absprachen treffen.	☐	☐	☐	☐
Mein Mentor hatte genügend Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐
Die Erzieher hatten genügend Zeit für mich.	☐	☐	☐	☐
Ich hatte einen Ansprechpartner für Sorgen und Probleme.	☐	☐	☐	☐
In Krisen wurde ich gut unterstützt.	☐	☐	☐	☐
Im Birkenhaus/Appartement wurden meine persönlichen Fähigkeiten stärker berücksichtigt.	☐	☐	☐	☐
Durch die Betreuung im Birkenhaus/Appartement bin ich selbstständiger geworden.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, eigenständiger mit meinen Krisen umzugehen.	☐	☐	☐	☐
Die Erzieher/mein Mentor haben/hat meinen Auszug gut mit mir vorbereitet.	☐	☐	☐	☐
Ich wünsche mir, auch nach meinem Auszug, mit Haus Elim in Kontakt zu bleiben.	☐	☐	☐	☐

Hast du uns noch etwas zum Leben im Verselbstständigungsbereich zu sagen? Wenn ja, dann kannst du das an dieser Stelle tun.

Vielen Dank, dass du den Fragebogen ausgefüllt hast!

Theater als Medium in der Straffälligenhilfe – Entwicklung und Durchführung einer Theatereinheit im Strafvollzug

Lea Scharr

1. Einleitung

„Im Knast ist alles echt. Hier stehst du nicht mehr auf Brettern,
die die Welt bedeuten. Hier stehst du knöcheltief in der Scheiße,
bist konfrontiert mit einer Realität, die dir alles abverlangt."
(Bausch 2012, Einband)

Konfrontiert mit einer Realität, die doch nicht echt zu sein scheint. Mit Beginn einer Freiheitsstrafe verliert plötzlich das bisher geführte Leben an Bedeutung. Bisher wichtige Themen, Schulabschlüsse, Berufsausbildungen und Ähnliches zählen nicht mehr. Der Stand, den man sich bis Haftbeginn in der Gesellschaft erarbeitet hat, wird irrelevant. Plötzlich steht man ohne all jene Dinge da, die bisher die eigene Persönlichkeit geprägt und ausgemacht haben. Soziale Kontakte, zum Beispiel zu Freunden und Familie, sind nur noch eingeschränkt möglich und es ist eine Bewährungsprobe, ob diese die Zeit im Strafvollzug überstehen und regelmäßig gepflegt werden können.

Der Gefängnisaufenthalt ist ein Teil des Lebens eines jeden Insassen und trotzdem ist es, als würde diese Zeit nicht zum Leben gehören. So real wie der Vollzug ist, so irreal ist er gleichzeitig.

Der Mensch braucht Geschichte um sich zu definieren. Er braucht Erfahrungen, Freunde, Bekannte und Familie, um seine Persönlichkeit, seine Identität zu bilden und zu erhalten. Diese Vorgeschichte wird dem Menschen genommen, sobald er in den Strafvollzug eintritt.

Während der Besuche in der Sozialtherapeutischen Anstalt (im Folgenden auch SothA) Gelsenkirchen, im Rahmen einer im Studium gegründeten Freizeitgruppe, habe ich diese Geschichtslosigkeit wahrgenommen, sowohl bei den Insassen, als auch bei mir selbst.

Für mich war dies eine Befreiung, da ich mich bei den Besuchen in der SothA unvoreingenommen präsentieren konnte. Niemand kennt mich, niemand weiß etwas über mich und keiner fragt. Ich konnte sein wer ich wollte und wie ich wollte. Solange ich mich an die Regeln hielt.

Der Verlust, oder in meinem Fall die Befreiung von der Vorgeschichte hatte zur Folge, dass ich Probleme des Alltags *draußen* lassen konnte und das Gefängnis zu einem Ort der Entspannung für mich wurde.

Diese Tatsache lässt Zweifel an der Richtigkeit des oben angeführten Zitats aufkommen.

Die Bretter, die die Welt bedeuten, heißt es in der Realität. Frage ist, gehört auch der Strafvollzug zur Realität? Im Prinzip gehören Gefängnisse zu unserer Welt, unserer Umgebung, unserer Gesellschaft. Das Leben im Strafollzug ist jedoch ein völlig anderes. Es ist ein Leben, dass mit unserer Realität nichts zu tun hat.

Nach der Tat betreten die Täter *Neuland*. Eine Realität, in der ihre Vergangenheit - ausgenommen die begangene Tat - keine große Rolle spielt.
Mit Einzug in die Haftanstalt werden die Rollen neu verteilt. Rollen haben wir viele im Leben. Die Rolle der Mutter, des Vaters, der Tochter, des Sohnes, des Schülers, des Lehrers. In jeder dieser Rollen spiegelt sich unsere Identität wider.
Die Rolle, in die ein Täter im Gefängnis gedrängt wird, die ihm zugewiesen, aufgezwungen wird, ist eine völlig andere.
Diese Rolle wird für die Haftstrafe, mit wenigen, zeitlich begrenzten Ausnahmen, die einzige sein. Außerdem wird diese nicht durch die eigene Identität sondern eher durch das Aufgeben dieser bestimmt.
Man kann die Zeit im Strafvollzug als eine Art Theaterstück ansehen, zu dessen Schauspieler man als Insasse nicht freiwillig ernannt wurde. Die Rollengestaltung wird größtenteils von einem totalitären Regisseur übernommen, der individuelle Gestaltung in nur sehr geringem Maße duldet.
Ein Theaterprojekt im *Knast* wäre aus dieser Sicht also Gefängnistheater im Theater: Gefängnis.
Durch diese Vorüberlegungen entstand die Idee eines Theaterprojekts in der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen. Ziele eines solchen Projekts sollten sein, der geschichtlichen Identität der Insassen eine Chance zu geben, auch im Gefängnis weiter zu existieren und die persönliche Entfaltung der Häftlinge auch im Strafvollzug weiterzuführen. Den Insassen sollte die Kluft zwischen der ganzen Identität und der sich im Gefängnis gebildeten bewusst gemacht werden. Weiterhin sollte ein solches Projekt der Entstigmatisierung des Täters, sowohl vor sich selbst, als auch vor der Außenwelt dienen. Das Theaterspielen fungiert also als Hilfe und Unterstützung in einer schwierigen Lebensphase, ebenso dient es dem Ausleben der Individualität. Theater als ein Strohhalm für Identität und Persönlichkeit und ebenfalls als Möglichkeit wieder andere Rollen auszuprobieren, sei es als Spieler in verschiedenen Rollen oder durch die positive Anerkennung des Publikums, also der Außenwelt, aufgrund der erbrachten Leistung. Eine Reaktion, die im Gegensatz zur Missgunst steht, die normalerweise dem Täter entgegengebracht wird.
Dieses Projekt darzustellen, die Ziele und die Konzeption genauer zu erläutern und auch das Ergebnis und den Verlauf des Projekts zu reflektieren, ist Inhalt dieser Arbeit.
Durch die im ersten Kapitel durchgeführte Untersuchung der verschiedenen Rollen, die es in einem *normalen* Menschenleben gibt, wie diese, ebenso wie Identität beziehungsweise Persönlichkeit, sich durch die Lebensunterbrechung Strafvollzug verändern und wie ein Mensch mit den Problemen, die diese Veränderung mit sich bringt, fertig wird, durch Betrachtung einer im Theater bestehenden Differenzierungsproblematik zwischen Spieler und Figur und der Übertragung dieser auf die Situation im Gefängnis und schließlich anhand einer Analyse bereits bestehender etablierter Theaterprojekte in der JVA Bochum und der JVA Iserlohn, eröffnet diese Arbeit einen Weg einer Konzeption eines neuen Theaterprojekts in der SothA Gelsenkirchen.
Die wesentlichen Kernfragen dieser Arbeit beschäftigen sich also damit, wie Menschen mit einer Beschneidung ihrer Identität und mit der Problematik, nur *eine* Rolle leben zu dürfen, umgehen und wie sie bei der Bewältigung dieser Aufgabe unterstützt werden können.

Der erste Teil der Arbeit befasst sich mit der Theorie, dass das ganze Leben aus dem Einnehmen verschiedener Rollen besteht. Durch die Beschäftigung mit verschiedenen Soziologen, wie Erving Goffman, Georg Herbert Mead, Erik Erikson und Rüdiger Peuckert, wird diese Theorie untermauert. Weiterführend wird näher auf die Entstehung von Identität, die Bildung der Persönlichkeit, eingegangen. Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt jedoch auf der Zäsur zwischen alltäglichem Leben und dem Leben im Gefängnis so wie der Differenzierungsproblematik zwischen der ganzen und der beschnittenen Identität. Anhand der Betrachtung verschiedener Künstlertheorien von Stanislavskij, Čechov und Brecht sowie der Theatertheorie von Ulrike Hentschel wird die Analogie zwischen Problematiken des Theaters und des Gefängnisses hergestellt und somit ein Lösungs- beziehungsweise ein Unterstützungsansatz formuliert.
Der zweite Teil der Arbeit ist der Analyse bereits bestehender Theaterprojekte gewidmet. Eines der beiden hier berücksichtigten Projekte ist das Projekt *„Club in der JVA“* der Theaterpädagogin Sandra Anklam in der JVA Bochum. Intentionen und Konzeption werden durch die Auswertung eines Interviews mit ebendieser genauer beleuchtet. Anschließend wird ein Resümee bezüglich der nachstehenden Konzeption für das Projekt in der SothA Gelsenkirchen gezogen.
Gleichermaßen soll das Theaterprojekt Werner Hahns vorgestellt werden, welches der Leiter des Jugendtheaters Hagen in Kooperation mit der JVA Iserlohn ins Leben gerufen hat. Auch diese Projektbeschreibung wird in der Zusammenfassung am Ende des Kapitels berücksichtigt.
Neben dem Schwerpunkt der theoretischen Betrachtung liegt ein zweiter auf der Beschreibung der Praxis im dritten und letzten Teil der vorliegenden Arbeit, der sich mit der Konzeption, der Durchführung und der Reflexion des Theaterprojekts *„BRETTER“* in der SothA Gelsenkirchen befasst.
Zu Beginn wird die Sozialtherapeutische Anstalt und ihr Konzept vorgestellt, da diese Konzeption ebenfalls, wie die beiden vorangegangenen Projekte, in der Konzeption des Theaterprojekts berücksichtigt wird.
Darüber hinaus werden der Prozess der Konzeptfindung, und die Wege, die in einer Institution wie dem Gefängnis zur Durchführung eines solchen Projekts notwendig sind, beschrieben. Ebenso wird das Endprodukt, also die Konzeption und die Vorstellung wie diese in der Praxis umgesetzt werden soll, näher betrachtet und erläutert. Weiterhin wird die Durchführung, also der objektive Blick auf ausgewählte Übungen die eine, im Bezug zum Thema dieser Arbeit stehende Relevanz aufweisen beschrieben, um den eigentlichen Ablauf des Projekts zu erleuchten.
Die Arbeit schließt mit der Reflexion des Projektes, in der sowohl gelungene, als auch missglückte Momente und Übungen festgehalten und neu überdacht werden. Diese Reflexion erfüllt zum einen den Zweck hinsichtlich weiterer Projekte und Konzeptionen als Grundlage zu fungieren, und dient zum anderen dazu die Validität der anfangs angenommenen Prämissen kritisch zu evaluieren. In dieser Arbeit wird durch die Betrachtung der Theorie, der Auswertung von Erfahrungsberichten und durch das Experimentieren in der Praxis ein Versuch unternommen der im Gefängnis entstehenden Differenzierungsproblematik entgegenzuwirken.

Sie soll weder als eine präskriptive Anleitung noch als eine Vorschrift für Theaterprojekte in Gefängnissen gesehen werden, sondern lediglich als Beschreibung und Motivation sowie als Verdeutlichung dessen, was Theater alles bewegen kann.
Im Folgenden wird keine Rücksicht auf Genderneutralität genommen, allerdings ist jeder geschlechtsspezifische Ausdruck beidgeschlechtlich zu verstehen, mit Ausnahme der Häftlinge, die allesamt männlich und der Anleiterinnen, die beide weiblich sind.

2. Die ganze Welt ist Bühne: Rolle, Schauspiel, Identität

„Die ganze Welt ist Bühne und alle Fraun und Männer bloße Spieler.
Sie treten auf und gehen wieder ab, sein Leben lang
spielt einer manche Rollen […]"
(Shakespeare 2011, 42)

Das berühmte Zitat Shakespeares „Die ganze Welt ist Bühne […]" (Shakespeare 2011, 42), ebenso wie der deutsche Titel des ersten Buches des berühmten Soziologen Erving Goffman[1] *„Wir alle spielen Theater"* (Goffman 2003, Einband), sind nur zwei von vielen Beispielen der häufig hergestellten Analogie zwischen dem realen Leben und dem Theater.
In Literatur, Theaterstücken wie bei Shakespeare, in der Soziologie und in vielen weiteren Bereichen wird diese Analogie zum Theater genutzt, um das reale Leben näher beschreiben zu können. Die Analogie fußt auf dem Pendant zwischen dem Erleben der Theatererfahrung und dem Erleben des Lebens. Die durchlebte Theatererfahrung, ob als Spieler oder Rezipient, kann nur aus der Erinnerung wieder gegeben werden (Hentschel 2000, 135). Diese spezielle Erfahrung kann auch nicht reproduziert werden, da jede Aufführung sich von der anderen aufgrund der Einflussnahme des Publikums und in Abhängigkeit der Stimmung der Schauspieler unterscheidet. Im Gegensatz dazu stehen andere Künste, deren Wirkung wiederholbar ist, wie zum Beispiel ein Gemälde, welches zwar in den verschiedenen Individuen einer Gruppe unterschiedliche, jedoch vom Einzelnen wiederholbare Emotionen auslöst. Die Aktualität des Theaters, das Erschaffen der Kunst für den gegenwärtigen Moment, kann nur in den Erinnerungen der in diesem Moment Anwesenden aufbewahrt werden, genau wie das Leben. „So wenig wie [Lebens-]Erfahrung überhaupt läßt sich Theatererfahrung nicht vermitteln, man muß sie machen" (Brauneck 1982, 25).
Das Zitat Shakespeares geht noch über die beschriebene Verbindung zwischen Leben und Theater hinaus: „[…] und alle Fraun und Männer bloße Spieler, sie treten auf und gehen wieder ab […]" (Shakespeare 2011, 42) schreibt er weiter. Hiermit impliziert er, dass nicht nur die Erfahrungs- und Erlebenswelt, sondern ebenfalls der Rahmen des Lebens der Menschen im Realen dem der Agierenden auf der Bühne entspricht. Er vergleicht den Aufgang des Schauspielers auf die Bühne mit der Geburt, den Abgang mit dem Tod und erweitert so die Parallelität. Die Fortsetzung „[…] ein Leben lang spielt einer manche Rollen […]" (Shakespeare 2011, 42) entspricht im Grunde den

[1] Erving Goffman *1922 †1982 war Professor für Soziologie und Anthropologie in Berkley/ Kalifornien und an der University of Pennsylvania in Philadelphia (Goffman 2003, Einband).

aus der Soziologie heraus entwickelten Rollentheorien, nach denen Menschen im Leben Rollen und mit diesen bestimmte Verhaltensregeln übernehmen.
Shakespeare stellt also schon bereits vor soziologischen Werken wie Goffmans bereits erwähntem *„Wir alle spielen Theater"* die Analogie zwischen dem Leben und dem Theater her. Dabei erweitert er die beschriebene, um Parallelen zwischen Lebensweg und Stück und um die Rollenübernahme, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.
Jedes menschliche Leben zeichnet sich durch die Einnahme verschiedener Rollen aus. Zum einen Rollen, die ein Mensch einnimmt, beziehungsweise einnehmen kann und zum anderen individuelle Rollen, die sich erst aufgrund einer bestimmten Lebensführung erschließen (Bahrdt 2003, 68).
Rollen sind die Existenzgrundlage unserer heutigen Gesellschaft und Gesellschaft jeher. Jede Rolle bringt ein „Bündel normativer Verhaltenserwartungen, die von einer Bezugsgruppe oder mehreren Bezugsgruppen an Inhaber bestimmter sozialer Positionen herangetragen werden" (Peuckert 2003, 289) mit sich. Das heißt, durch das Spielen der situationsangemessenen Rolle übernimmt ein Mensch die von ihm erwarteten Verhaltensweisen, wodurch sein Handeln voraussehbar und somit berechenbar, einordbar wird.
Ohne diese transparenten Verhaltensweisen und die Übernahme von gesellschaftlich festgesetzten Regeln könnte unsere Gesellschaft nicht existieren. Durch Regeln beziehungsweise Gesetze wird das Zusammenleben bestimmt und erst möglich gemacht. Diese Regeln, die mit den verschiedenen Rollen in Verbindung stehen, werden jedem Einzelnen durch Sozialisation verdeutlicht.
Jede Rolle, die ein Mensch in seinem Leben einnimmt, ist gefärbt durch die eigene Identität. Diese bildet sich im Laufe des Lebens durch Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt zum einen, und zum anderen durch die Sozialisation und die eigenen Erfahrungen, Begegnungen und den individuellen Lebenslauf. Die Entwicklung der Identität ist nie abgeschlossen, sie entwickelt sich nach Erikson[2] das ganze Leben weiter (Abels 2007, 367). Sie durchläuft gemäß der Theorie des Psychoanalytikers acht Phasen, in denen diese immer wieder von neuem auf die „Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten" (Erikson 1966, 87) geprüft wird.
Erving Goffman sieht Identität als die Art und Weise der Präsentation eines Menschen vor anderen an. Identität ist Darstellung des Selbst beziehungsweise, Darstellung dessen, was oder wer man sein möchte. Diese Präsentation wird nicht mit jedem Kontakt zur Umwelt neu definiert, sondern ist geschichtlich bedingt, entwickelt sich also durch Sozialisation, Erfahrungen, Begegnungen, also durch den individuellen Lebensverlauf. Für verschiedene Situationen werden verschiedene Darstellungsmuster etabliert, welche Goffman als Fassaden bezeichnet (Goffman 2003, 23). Diese Fassaden setzen sich aus dem Bühnenbild, der persönlichen Fassade und der sozialen Fassade, also der persönlichen Umgebung, wie zum Beispiel der eigenen Wohnung, so-

[2] Erik H. Erikson *1902 †1994 war ein deutsch-dänisch-amerikanischer Psychoanalytiker. Nach seiner Ausbildung bei Anna Freud wanderte er in die USA aus, wo er einer der bedeutendsten sozialwissenschaftlich ausgerichteten Psychoanalytiker wurde (Abels 2007, 367).

wie aus individuellen Komponenten wie zum Beispiel Bildungsabschluss, Geschlecht, Alter, Mimik und Gestik und zuletzt aus der Erwartungshaltung, also dem Bündel von Verhaltenserwartungen der Bezugsgruppe wie Peuckert[3] es formulierte, zusammen (Peuckert 2003, 289). Woraus sich schließen lässt, dass Identität sich aus verschiedenen Aspekten sowohl von außen als auch aus sich heraus kommend entwickelt, nicht zuletzt durch die Übernahme von Rollen (Allport 1973, 391).

Sowohl Erikson als auch Goffman erwähnen die bereits genannte geschichtliche Komponente der Identität. Menschen sind geschichtliche Wesen. Ohne die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft ist das Leben quasi nicht möglich.

Es muss also differenziert werden, zwischen dem Begriff der Rolle und dem der Identität. Das Individuum ist nicht nur bloßer Rollenträger, sondern jede Rolle wird angenommen vor dem Hintergrund der Identität, herausgebildet auf der Basis der gelebten Geschichte (Thieleke 1981, 30ff.).

Die Identität steht also für die ganzheitliche Person und zieht sich als Kontinuum durch ein ganzes Leben. Sie entwickelt sich weiter, allerdings immer auf der Basis des bereits Erlebten. In Abgrenzung hierzu steht die Rolle als vergänglicher Aspekt im Leben eines Menschen, der dazu dient eine Facette der Identität auszuleben. Gleichzeitig sind Rollen festgelegte Positionen in einem System die unabhängig von einzelnen Individuen weiter existieren (Abels 2007, 101).[4]

Als Synonym für das Wort Identität kann man den Begriff der Persönlichkeit nennen. Etymologischer Ursprung des Wortes ist der deutsche Begriff, Person, vom lateinischen *persona*, was ursprünglich Maske bedeutet. Durch diese Herleitung wird bereits ein Teil der die Persönlichkeit ausmacht, und zwar die Außenwirkung, also das wie man sich darstellt aber auch wie andere einen wahrnehmen, deutlich. Weiter schließt der Begriff der Persönlichkeit auch den Menschen hinter der Maske mit ein, also sowohl die persönlichen und inneren Eigenschaften, als auch die biologischen Voraussetzungen (Allport 1973, 22ff.).

Jede Rolle ist also geprägt von der Persönlichkeit, der Identität, welche sich aber auch im Umkehrschluss durch jede Rolle weiterentwickelt und verfestigt. So entwickelt sich der Mensch mit jeder neuen Rolle weiter und verändert sich, wobei sich typische Verhaltensweisen herausbilden.

Aus den verschiedenen Rollen bildet sich nach und nach die Identität eines Menschen, die wiederum neue Rollen prägt - ein oszillierender Prozess, der sich ein Leben lang fortsetzt.

Rollen, die wir auf einer Theaterbühne einnehmen, sind von den Rollen des alltäglichen Lebens zu unterscheiden. Diese Theaterrollen sind künstliche Rollen, kreierte Charaktere, Figuren, die wir darzustellen versuchen. Die auf der Bühne dargestellten Rollen werden sorgfältig erarbeitet. Häufig ist es Teil der Rollenarbeit, diesen eine geschichtliche Identität zu geben. Das heißt im Endeffekt, dass der Schauspieler, falls es keine festgelegte Vorgeschichte gibt, diese nachzuvoll-

[3] Rüdiger Peuckert *1944 ist ein deutscher Sozialwissenschaftler und war Professor der Soziologie am Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück (Schäfers 2003, 463).

[4] Dies lässt sich gut am Beispiel der Schülerrolle verdeutlichen. Während das Individuum nur eine Zeit lang die Rolle des Schülers spielt und nach der Schulzeit diese ablegt, existiert die Rolle im System Gesellschaft weiter und wird von anderen Individuen immer wieder eingenommen werden. Die Rolle existiert also als festgelegte Instanz und wird immer wieder eingenommen, individuell ausgestaltet und wieder abgelegt.

ziehen versucht, damit die Umsetzung der Rolle auf der Bühne, die Identifikation des Schauspielers mit der Rolle und die Erkenntnis, wie die Figur ihre Rollen im Alltag einnimmt, klarer werden. Michail A. Čechov[5] beschreibt diesen Vorgang der Annäherung als *Befragung der Figur* und der Imagination der Antwort dieser (Čechov 1990, 16f.).
Die Rolle wird erst durch eine Identität, die sich aus der geschichtlichen Vergangenheit, der Gegenwart des Stücks und der unklaren Zukunft der Figur zusammensetzt, komplett.
Auch die Rollen des Lebens, ebenso wie die Identität, brauchen diese Aspekte, das bisher Gelebte und Erlebte, das Hier und Jetzt und ein Ziel, das in der Zukunft liegt. Ohne diese Orientierungspunkte könnte der Mensch wie er heute existiert nicht leben, denn ohne Erinnerung und Zukunftsplanung ist ein Denken in unseren Dimensionen nicht möglich und somit wären wir Menschen ohne dies nur instinktive Wesen (Mead 1968, 84ff.).

2.1 Rollen und Identität im alltäglichen Leben

Eine einzelne Person nimmt im Leben viele verschiedene Rollen ein. Es beginnt mit der Rolle des hilfebedürftigen Säuglings, der in Abhängigkeit von seinen Eltern existiert. Schon ein Kleinkind nimmt verschiedene Rollen, zum Beispiel gegenüber Eltern und Geschwistern, ein. In dieser Phase wird das Einnehmen von verschiedenen Rollen von dem Kind erprobt. Der amerikanische Philosoph und Psychologe Georg Herbert Mead[6] nannte diese Phase des Rollen Erprobens *„play"* (Abels 2007, 84). Das Kind beobachtet das Verhalten der Bezugspersonen und spielt dieses nach. Mead geht aber noch weiter und sagt, das Kind spielt nicht nur, sondern ist der andere. Das Kind probiert die verschiedenen Rollen, die es beobachten konnte, ob nun im *face-to-face* Kontakt oder in den Medien, aus und lernt so verschiedene Rollen einzunehmen. Sobald das Kind in Beziehung zu anderen Menschen tritt, werden weitere Rollen, aber vor allem auch die mit den Rollen verbundenen Regeln im *„game"* (Abels 2007, 85) herauskristallisiert. Durch die Begegnung mit anderen Menschen, vor allem anderen Kindern, kommt das Kind in eine Spielsituation. Was bisher allein ausgetestet wurde, wird jetzt im Zusammenspiel mit anderen erprobt. Im Zusammenspiel bekommen die Regeln, die mit jeder Rolle einhergehen, eine immer größere Bedeutung. Ohne die Regeln kann das Spiel und, wie bereits erwähnt, später die Gesellschaft nicht existieren. Spielt man nun eine Rolle falsch, wird man von der Gruppe mit negativen Sanktionen bestraft, wie zum Beispiel einem Ausschluss aus der Spielsituation. Schafft man es, sich erwartungsgemäß an die Regeln zu halten, wird man zum beliebten Spielpartner und darf bleiben. Auf diese Art und Weise erproben Kinder das Einnehmen von Rollen, das Befolgen von Regeln und somit das Leben in der Gesellschaft (Abels 2007, 84f.).
Als erwachsener Mensch ist die Vielzahl der Rollen im Alltag so groß und das Einnehmen dieser so automatisiert, dass wir sie kaum noch wahrnehmen, außer in Ausnahmesituationen, wie zum

[5] Čechov *1891 †1955 war Schauspieler am Moskauer Künstlerischen Theater. Er war Schüler Stanislavskijs und Anfangs auch Anhänger seiner Lehre. Zu Beginn der 20er Jahre wurde er Leiter des von Stanislavskij gegründeten und geleiteten Theaters, entfernte sich jedoch nach einem Treffen mit Rudolf Steiner immer weiter von Stanislavskij. 1928 musste er aus dem Sowjetunion emigrieren, er ging zuerst nach Deutschland, dann in die USA, wo das zitierte Buch *„Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe"* entstand (Hentschel 2000, 172).

[6] George Herbert Mead *1863 †1931 war von 1893 bis zu seinem Tod Professor für Philosophie und Sozialpsychologie an der Philosophischen Fakultät der Universität Chicago (Mead 1968, Einband).

Beispiel einem Vorstellungsgespräch oder ähnlichen Situationen, in denen wir in unserem Rollenverhalten unsicher sind.
In der heutigen Zeit werden festgesetzte Rollenverhalten aufgebrochen. Es gibt nicht mehr *die Frau*, die sich zu Hause um Haushalt und Nachwuchs kümmert oder *den Mann*, der loszieht, um den Lebensunterhalt zu sichern.
Noch in der 50er Jahren des letzten Jahrhunderts war diese Rollenverteilung Maßstab einer gut bürgerlichen Familie. Jedoch bereits Ende der 60er Jahre begann das Bild der bürgerlichen Kleinfamilie aufzubrechen und immer mehr alternative Lebensformen kamen zu der bisherigen hinzu. Vor allem normalisierte sich aber das Bild der arbeitenden Frau, die nicht mehr auf den Mann angewiesen ist. Beide Rollen, sowohl die der Frau als auch die des Mannes, müssen sich also neu definieren und sich der Zeit anpassen (Peuckert 2008, 28ff.).
Das heißt jede Person ist auch durch die vorherrschende Gesellschaft geprägt, genau wie jede Rolle, die von einer Person auf der Bühne der Welt eingenommen wird.
Das Erproben der Einnahme von Rollen im Kindesalter wird auch vom amerikanischen Soziologen Talcott Parsons[7] beschrieben. Ebendieser ist Begründer der Rollentheorie. Es existierte bereits eine Vorläufertheorie von Ralph Linton[8] , auf deren Basis Parsons seine Rollentheorie, die heute als wissenschaftlicher Standard angesehen wird, aufbaute. Parsons Theorie ist darauf ausgerichtet, herauszufinden, wie Gesellschaft funktioniert. Es geht ihm darum, dass durch Rollen eine gewisse Ordnung in die Gesellschaft gebracht wird und jeder Einzelne durch das Einnehmen dieser Rollen die Ordnung sichert und somit Gesellschaft möglich macht (Abels 2007, 103f.). Andere Soziologen, wie zum Beispiel Merton und Dahrendorf, entwickelten diese Theorie weiter. Ebenfalls wurde Kritik an dieser Theorie, etwa durch Habermas, geübt (Abels 2007, 111ff.).[9]
Im Endeffekt jedoch besteht Konsens darüber, dass jeder Mensch in seinem Leben verschiedene Rollen spielt die an unterschiedliche Regeln gekettet sind, und so das Leben in der Gesellschaft möglich machen. Hält man sich an die Regeln, wird man durch positive Bestärkung belohnt, verstößt man gegen diese, folgen negative Sanktionen, die bis zu einer lebenslangen Stigmatisierung durch die Gesellschaft führen können.
Identität entsteht nach Mead durch Kommunikation. In ständiger Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Umfeld. Auch er stellt die Signifikanz der Rollen in der Entwicklung der Identität dar. Um die eigene Reaktion zu steuern, versetzen wir uns in die Rolle des Gegenübers und betrachten uns selbst. Auf diese Art und Weise versucht der Mensch einen Blick von außen auf sich selbst zu werfen, um richtig zu reagieren (Abels 2007, 333). Hieraus ergibt sich eine Verbindung zu Goffmans oben erwähnten These, die impliziert, Identität sei aus den zwei Faktoren, wie man von anderen gesehen wird und gesehen werden will, zusammengesetzt. Weiter geht Mead auf die zur Entstehung von Identität notwendige Kommunikation ein. Er hebt das Fazit des letzten

[7] Talcott Parsons *1902 †1979 war ein US-amerikanischer Soziologe. Von 1944 bis 1973 war er Professor für Soziologie an der Harvard University (Müller 2012, Einband).

[8] Ralph Linton *1893 †1953 war US-amerikanischer Kulturanthropologe, der sich vor allem auf die Themen Status und Rolle spezialisierte (Abels 2007, 101).

[9] Näher beschrieben in der Reihe: *„Einführung in die Soziologie“* Bd. 2: *„Die Individuen in ihrer Gesellschaft“* von Heinz Abels. Eine Ausführung dessen kann aufgrund von Schwerpunkt und Umfang dieser Arbeit an dieser Stelle nicht stattfinden.

Absatzes, den Unterschied zwischen Mensch und Tier hervor, um die Kommunikation genauer darstellen zu können und die wesentlichen Unterschiede herauszuarbeiten. Eine Gemeinsamkeit ist die Reaktion auf verschiedene Einflüsse, *objektive Zeichen* wie zum Beispiel Gewitter oder die Glocke der Konditionierung, aber auch die Reaktion auf Gesten des Gegenübers (Abels 2007, 333). Der wesentliche Unterschied besteht darin, dass der Mensch aus Zeichen und Gesten Handlungszusammenhänge herstellen kann und seine Reaktion nicht direkt wie die eines Tieres erfolgen muss. Der Mensch kann über seine Reaktion nachdenken. Dies ist der herauskristallisierte Unterschied zwischen Mensch und Tier, der Mensch denkt.

> „Nur durch Gesten […] wird Geist oder Intelligenz möglich, denn nur durch Gesten […] kann Denken stattfinden, das einfach ein nach innen verlegtes oder implizites Gespräch des Einzelnen mit sich selbst, mit Hilfe solcher Gesten ist. Dieses Hereinnehmen-in-unsere-Erfahrung dieser äußerlichen Übermittlung von Gesten, die wir mit anderen in den gesellschaftlichen Prozess eingeschalteten Menschen ausführen, macht das Wesen des Denkens aus.“ (Mead 1968, 86)

Aus diesen Ausführungen lässt sich schließen, dass Mead Gestik nicht nur auf das körperliche Gebaren reduziert, sondern als Grundpfeiler der zwischenmenschlichen Kommunikation, aber auch des inneren Monologs, des Denkens, sieht. Weiter sagt Mead, dass dieser innere Monolog, der Tieren nicht möglich ist, die Grundlage für menschliche Intelligenz und somit der heutigen Gesellschaft ist. Diese erlaubt uns Rollen einzunehmen und diese ebenso wie die des Gegenübers differenziert wahrzunehmen, zu überdenken und entsprechend zu handeln. Auch hier werden wieder Parallelen zu Goffmans späterer oben bereits erwähnter Theorie von Selbst- und Fremdwahrnehmung deutlich. Diese zwischenmenschliche Kommunikation, die erst durch die Fähigkeit zum inneren Monolog entstehen kann, bildet auch die Basis für unsere heutige Rollen- und Identitätsbildung.
Dieser beschriebene Prozess ist der normale, gesunde Entwicklungsweg eines Menschen. Durch Änderung der äußeren Umstände kann sich der Bildungsprozess beschleunigen, aber auch verlangsamen, im schlimmsten Fall sogar stagnieren. Einer der wenigen denkbaren Gründe einer Stagnation der gesunden Entwicklung von Identität und Rollenübernahme wäre die Unterordnung in ein totalitäres System, wie zum Beispiel eine Justizvollzugsanstalt (Bahrdt 2003, 68).

2.2 Gefängnis: Alternativloser Zustand des Seins

Die Einlieferung in eine Justizvollzugsanstalt ist gleichzustellen mit einer teilweisen Aufgabe des Selbst, der Identität. Eine totalitäre Institution wie das Gefängnis ist auf die Internalisierung von klaren rigiden Regeln seitens der Häftlinge, welche durch eine eindeutige Rollenverteilung durchgesetzt werden kann angewiesen, um zu funktionieren (Thieleke 1981, 32).
Von Beginn der Haftstrafe an wird den Insassen keine andere Möglichkeit gegeben, als die von der Justiz vorgegebene Rolle anzunehmen, die diese rigiden Verhaltenserwartungen, wie sie eine Vollzugsanstalt benötigt, mit sich bringt.

Bereits an dieser Stelle, bereits während der Aufnahmesituation wird die normale Entwicklung des Menschen unterbrochen. Ihm wird diese festgelegte Rolle zugeschreiben und keine Möglichkeit gegeben, diese abzulehnen. Alternativlos hat er sich in diese Rolle einzufügen, wenn er nicht mit negativen Sanktionen vonseiten der Anstalt bestraft werden möchte. Diese Unumgänglichkeit der Rollenübernahme und die Vorgabe der Rolle, also die Unmöglichkeit der freien Ausgestaltung dieser, existiert im normalen Leben nicht. Die Rolle lässt weder Raum für Individualität, noch für Identität.

Mit der Übernahme dieser Rolle wird das bisher Gelebte unwichtig, verliert an Bedeutung. Bildungsabschlüsse, Herkunft, erarbeiteter Stand in der Gesellschaft, all das spielt im Gefängnis keine Rolle mehr. Der Insasse wird geschichtslos gemacht, somit wird ihm ein Großteil seiner Identität genommen (Thieleke 1981, 35).

Umgesetzt wird dieser Rollenzwang schon bei der Aufnahme in ein Gefängnis. Diese beginnt mit der Abgabe aller persönlichen Gegenstände, inkludierend jegliche Kleidung einschließlich der Unterwäsche. Anschließend kommt es zu einer Untersuchung durch einen Amtsarzt, um die Hafttauglichkeit des Neuankömmlings festzustellen. Danach wird dem neuen Insassen die Haftkleidung ausgehändigt. Diese Kleidung wurde schon von vielen anderen Straftätern vorher getragen, wieder eingeschlossen die Unterwäsche. Durch diesen Vorgang wird eine Entpersonalisierung des Individuums erwirkt. Kleidung, welche Individualität und Selbstverwirklichung repräsentiert, wird genommen und durch die Leihgabe einer Uniform, welche Homogenität verdeutlicht, ersetzt. Dieser Prozess dient weiter zur Abgrenzung gegenüber den Wärtern und der Unterordnung unter ebendiese in der hierarchischen Struktur des Gefängnisses. Im Anschluss werden die mitgebrachten persönlichen Gegenstände begutachtet, und es wird von einem Vollzugsbeamten entschieden, welche mit in die Haft genommen werden dürfen, welche nicht. Bei dieser Prozedur ist dem Beamten ein gewisser Ermessensspielraum überlassen, nach welchem er entscheiden darf. Der Häftling ist also vollkommen auf das Wohlwollen des Vollzugbeamten angewiesen (Glebe 2010, 18f.).

Diese Aufnahmeschritte sind zum einen damit zu begründen, dass sowohl die Person, als auch die Besitztümer des Gefangenen auf im Gefängnis verbotene Gegenstände, Substanzen und auf Hafttauglichkeit hin untersucht werden müssen. Ebenfalls ist dieser Prozess aber auch durch die Annahme zu begründen, dass die Anstalt den Häftling direkt bloßstellen und unterwerfen und ihm so die hierarchische Struktur der Einrichtung und die Rollenverteilung deutlich machen will, um so von Beginn an gefügige Insassen zu schaffen. Auch hieraus lässt sich folgern, dass das Aufnahmeverfahren der Entpersonalisierung dient (Thieleke 1981, 33).

Die für die vorliegende Arbeit relevante Problematik, liegt jedoch nicht in der Art und Weise, wie diese Rolle den Häftlingen aufgezwungen wird, sondern sie konzentriert sich auf die Rolle selbst, beziehungsweise den Umgang des Häftlings mit dieser. Für die Monate oder Jahre in Haft wird der Inhaftierte keine andere Rolle tragen können. Der Gefängnisaufenthalt wird also zum alternativlosen Zustand des Seins.

2.2.1 Rollenzuschreibung

„[…] Jedes Mitglied der Gesellschaft [verfügt] über mehrere Rollen […].
Dass ein Mensch nur eine einzige Rolle besitzt, ist schwer vorstellbar.
Falls es das gibt, […], könnte [man] hier an Menschen denken,
die einer ‚totalen Institution' unterworfen sind
z.B. als Insassen von Gefängnissen […]"
(Bahrdt 2003, 68)

Wie der deutsche Soziologe Hans Paul Bahrdt in diesem Zitat zum Ausdruck bringt, ist die Situation, wie sie ein Insasse in einem Gefängnis erlebt, kaum vorstellbar. Das Erlebnis der Geschichtslosigkeit, das Leben mit nur einer Rolle, der persönliche Stillstand, all das sind Erfahrungen, die man gemacht haben muss, um ihre Auswirkung auf die eigene Person nachvollziehen zu können.
Durch die Aufnahmeprozedur, ein Aufnahmegespräch und das Aushändigen einer Hausordnung ist dem Häftling der Rahmen seiner einzigen Rolle aufgezeigt worden. Die wichtigsten Verhaltensregeln, die mit dieser einhergehen, sind aufgezeigt und die Erwartung der schnellen Rollenübernahme und Anpassung an die Institution sind geäußert worden.
Jedoch gibt es noch einen kleinen Kern, dessen freie Gestaltung dem Häftling überlassen ist. Dieser jedoch wird häufig von den Normen und Regeln, die unter den Häftlingen herrschen, bestimmt. Der aus dem Englischen kommende Ausdruck des *tough guy*, zu Deutsch ‚harter Kerl', der häufig im Zusammenhang mit Gefängnisinsassen benutzt wird, lässt bereits Rückschlüsse auf die Erwartungshaltung der Häftlinge an einen Neuankömmling und auf ein in Männergefängnissen weit verbreitetes Männlichkeitsbild zu (Sandberger 2008, 105).
Ein Beispiel hierfür: Bei einem Besuch in der SothA Gelsenkirchen wurde *Tabu* gespielt. Ein Mitspieler musste den Begriff, konkret die Person Britney Spears erklären und nannte einen Liedtitel dieser. Bereits diese Situation war ihm sehr peinlich, daraufhin wurde darüber gewitzelt, dass er in der nächsten Woche bei *SingStar* Britney Spears singen könne. Er musste sich daraufhin behaupten und versprach der Gruppe, sich bis zur nächsten Woche mit dem Liedtext auf den Auftritt vorzubereiten. Auf die Aussage einer der Spielleiterinnen, dass er die Texte doch bestimmt auswendig könne, zischte er: *Pscht, Mann ich bin hier immer noch im Knast*.
Auch, wenn der Rahmen, in dem diese Äußerung stattfand, ein im Gegensatz zum Gefängnisalltag lockerer war, so wurden doch die Grenzen, welche der Häftling im Beisein der anderen Insassen nicht überschreiten wollte, deutlich. Diese Grenzen könnten auch als Selbstschutz definiert werden, da sie nach außen den Verhaltenskodex der anderen Gefangenen wahren und somit Konformität signalisieren. An dieser Stelle soll bereits das im Folgenden erwähnte Ich näher beschrieben werden. Dieses ist als die Person im Bezug auf ihr Umfeld zu verstehen. Im Gegensatz zum Selbst, beziehungsweise der Identität, welche sich als kontinuierliche Linie durch ein Leben zieht, ist das Ich, je nach Situationskontext wandlungs- und anpassungsfähig. So ist das Ich jeweils ein anderes, wenn der Häftling im geschützten Raum der Freizeitgruppe agiert, oder sich auf dem Flur der Haftanstalt mit Mithäftlingen unterhält (Bausch 2012, 91).

Dies hat zur Folge, dass der Häftling auch diesen Kern der Rolle, dieses kleine Stück Individualität aufgeben muss, um der Erwartungshaltung der anderen Häftlinge gerecht zu werden. Aufgrund des Drucks wird dieser kleine Teil der Rolle häufig mit der *harten Seite* des ganzen Ichs ausgefüllt und der Rest in den Hintergrund gedrängt.
Die normale von Mead beschriebene Entwicklung des Lernprozesses zur Rollenübernahme ist bei Antritt einer Haftstrafe für gewöhnlich längst abgeschlossen. Durch einen Gefängnisaufenthalt wird diese jedoch aufgrund der neuen Situation ein weiteres Mal durchlaufen (Thieleke 1981, 34). Die neue Situation setzt sich aus zwei Komponenten zusammen. Zum einen aus der erwähnten Singularität der Rolle und zum anderen durch die Zurücksetzung des Menschen durch Subtraktion seiner Geschichte. Da das Ausfüllen nur einer Rolle, nicht dem Normalzustand entspricht, im Gegenteil, der Mensch sogar den Drang hat, viele Rollen einzunehmen und selbst innerhalb der einzelnen Rollen weitere Variationen auszuprobieren, ist dies ein Zustand, der einen erneuten Lernprozess erfordert (Moreno 1953, 535). Dass man als Gefangener auf diese eine Rolle beschränkt ist, beziehungsweise von der Gesellschaft, von der Institution Gefängnis, von den anderen Häftlingen und auch von sich selbst reduziert wird, macht diese Rolle wichtiger und bedeutender als alle bisher gespielten. Gerade die Alternativlosigkeit, die bereits im Vorangegangenen beschrieben wurde, hebt die Gefängnisrolle von den anderen ab. Die Geschichtslosigkeit, welche mit Haftbeginn eintritt, stellt eine zentrale Komponente dieses neuen Rollenverhaltens dar, auf die im Folgenden, im Bezug auf Identität, näher eingegangen wird.

2.2.2 Beschnittene Identität

Durch die Definitionen von Erikson, Goffman, Allport und Mead ist der Begriff der Identität bereits umrissen worden. Als alle Theorien durchziehender Aspekt ist auch an dieser Stelle die Geschichtlichkeit hervorzuheben, die notwendig ist, um Identität überhaupt auszubilden.
Menschen brauchen ihre Geschichte und dadurch bedingt auch die Zukunft, um zu existieren und nicht nur instinktive Wesen zu sein.
Geschichtslosigkeit, Regeln der Einrichtung und Verhaltenserwartungen der Mithäftlinge wirken sich enorm auf jedes Individuum, das eine Haftstrafe verbüßen muss, aus.
Der erste Moment, in dem die Identität des Menschen beschnitten wird, ist der, in dem sich die Türe der Vollzugsanstalt schließt und damit die Bewegungsfreiheit auf den Umfang des Geländes der Einrichtung begrenzt und die Kommunikation auf das sich auf dem Gelände befindenden Umfeld reduziert wird. Identität, die sich durch eine oszillierende Auseinandersetzung zwischen dem Ich und dem Umfeld entwickelt, wird durch die Eintönigkeit des Umfelds eingeschränkt (Thieleke 1981, 33). Eine weitere in der Natur der Institution liegende Beschneidung der Persönlichkeit findet ebenfalls im Aufnahmeprozess und durch die Einnahme der *einen* Rolle statt. Diese eine Rolle ist geprägt durch die Geschichtslosigkeit, da die Figur Häftling erst mit Inhaftierung auf die Bühne des Lebens tritt und sich nicht auf Basis der ganzen Identität entwickeln darf.
Kommunikation und Geschichte, beziehungsweise Kommunikation und die Erinnerung an vergangene Kommunikation mit dem Umfeld bildet Identität. Wird nun diese Erinnerung bedeutungslos, fällt ein großer Teil der bisher gebildeten Identität weg. Da das bisher Gelernte und

Gebildete jedoch nicht einfach verloren gehen oder vergessen werden kann, wird es verdrängt, teilweise verleugnet. Was aus der Vergangenheit noch zählt, ist die Tat, über die nun die beschnittene Identität teilweise definiert wird und somit auch der kleine selbstbestimmte Teil der einzigen Rolle (Glebe 2010, 35ff.).

Die Gefängnisrolle prägt die bereits bestehende, verdrängte Identität. Sie kann komplett in dieser aufgehen, umgekehrt ist dies jedoch nicht möglich. In einer normalen Entwicklung hat das Individuum viele Rollen, in denen es die Identität in ihren verschiedenen Facetten ausleben kann. Im Gefängnis ist es aber nun auf eine Rolle beschränkt und kann so nur bestimmte Teile, meistens die *tough guy* Teile, der Identität ausleben. Die anderen Teile der Persönlichkeit werden in den Hintergrund gestellt und meist für die Zeit des Gefängnisaufenthalts ignoriert, wodurch sie verkümmern (Thieleke 1981, 35).

In Auseinandersetzung mit der neuen Umwelt wird eine neue Identität, beziehungsweise eine Mutation der eigenen Identität, die sogenannte beschnittene Identität, entwickelt.

Diese neue Umwelt ist eine völlig andere, als die bisher erlebte. Da die Realität der Außenwelt diese beinhaltet, könnte man sie als Fragment der Außenwelt bezeichnen. Das wiederum lässt die Folgerung zu, dass diese Gefängnisrealität keine ganze ist, sondern nur eine Teilrealität, von der man auf den Rest nicht zugreifen kann (Thieleke 1981, 35).

Nach Berthold Thieleke[10] bleiben dem Insassen zwei Möglichkeiten, mit der beschnittenen Realität umzugehen:

Entweder er passt sich an die beschnittene Realität an und nimmt sie so als ganze Realität wahr, oder er gestaltet und vervollständigt das Fragment mit Phantasie und Illusionen. Im ersten Fall bedeutet das für den Häftling, sein eigenes Wissen zu verleugnen, sich selbst zu belügen, um weiter in einer kompletten Wirklichkeit zu leben. Der zweite Vorschlag beinhaltet ebenfalls etwas zu ergänzen, wo nichts ist.

Beide Möglichkeiten bewirken ein Entfernen des Individuums von der Realität der Außenwelt und können deshalb auch mit erheblichen Problemen bei der Resozialisierung einhergehen (Thieleke 1981, 35).

Auch die Identitätsproblematik beginnt bei Haftentlassung noch einmal von vorne. Von der neu geschaffenen, beschnittenen Identität muss man sich nach Beendigung der Strafe wieder trennen. „Zum zweiten Mal wird das bisher Gelebte irrelevant" (Thieleke 1981, 36). Auch in diesem Lebensabschnitt muss die eigene Identität durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt neu definiert werden. Ein neuer Aspekt dieser bereits beschriebenen Problematik stellt die Umwelt dar. Ein Haftentlassener wird bereits bei Eintritt in die Justizvollzugsanstalt, beziehungsweise aufgrund der Tat, von der Gesellschaft stigmatisiert, reduziert auf ein Merkmal und zwar auf das Merkmal der Tat. Ab diesem Zeitpunkt ist er Betrüger, Mörder, Vergewaltiger, et cetera, die Tat wird also zur prädominaten Facette seiner Identität in der Außenwahrnehmung. In jedem Bereich des Lebens wird der Vorbestrafte diese Stigmatisierung zu spüren bekommen. Sei es bei der Be-

[10] Berthold Thieleke arbeitete ab 1973 über ein Jahr mit Insassen der halboffenen Justizvollzugsanstalt Vierlande in Hamburg. Während dieser Zeit entwickelte er das Lerntheater-Modell, welches er im hier zitierten Buch beschreibt (Deu 2004, 5).

rufssuche oder im privaten Kontext, beispielsweise einer neuen Beziehung oder durch neue Bekanntschaften (Thieleke 1981, 37).
Die Haftzeit hinterlässt also bleibende Spuren im Leben des Einzelnen. Sie beeinflusst Identität, zwingt den Täter zwei Mal zu einer Neugestaltung dieser und drängt ihn während und nach der Haftzeit in Rollen, die er freiwillig nicht eingenommen hätte.
Das Individuum durchläuft aufgrund der Tat mehrere Krisen, um dann festzustellen, dass ein *normales* Leben trotz Verbüßen der Strafe, Resozialisierungsmaßnahmen und eigenen Bemühungen nicht mehr jenes werden kann, welches man sich vorher noch vorstellte, leben zu können.
Für diese Arbeit relevant ist vor allem die erste Identitätskrise bei Haftantritt und während der Zeit in der Einrichtung. Diese Identitätskrise bedingt, dass die Identität des Menschen im Gefängnis in drei Teile unterteilt wird: Die unterste, unbewussteste Ebene ist die der ganzen, teilweise verdrängten Identität, die des Ichs. An zweiter Stelle, knapp unter der Oberfläche, befindet sich die zweite Ebene, die der beschnittenen Identität. Die letzte ist die Ebene der Gefängnisrolle, die sich aus der beschnittenen Identität, den Regeln des Vollzugs und den Erwartungen der anderen Häftlinge heraus gebildet hat. Es entwickelt sich also mit Verbüßen einer Haftstrafe eine mehrschichtige Identitätsproblematik. Auf welche im Folgenden das Augenmerk gerichtet wird.

2.2.3 Differenzierungsproblematik

Die erste der eben genannten Ebenen, die Ebene des Ichs, beinhaltet sowohl die Identität, wie sie vor Antritt der Haftstrafe existierte, als auch alle Aspekte, die erst durch die Haftzeit hinzugekommen sind. Verdrängt sind alle Teile, die im Gefängnis nicht gelebt und weiterentwickelt werden, also im Stillstand stehen. Diese Teile sind zum einen die geschichtliche Komponente, die Beruf, Bildungsabschlüsse, Freunde und Bekannte umfasst und zum anderen Teile, deren Verlust bedingt durch rigide Regeln und Verbote entstanden ist, welche ein Ausleben dieser Teile der Persönlichkeit nicht möglich machen und weiter Teile, die sich allein durch den eingeschränkten Raum der Justizvollzugsanstalt nicht weiter entfaltet können (Thieleke 1981, 35).
Der Mensch wird einer totalitären Institution untergeordnet, die rigide Strukturen benötigt, um zu funktionieren. Rebelliert man gegen diese engen Strukturen, kommt es zu negativen Sanktionen. Im Endeffekt bleibt dem Häftling nur die Möglichkeit, sich der Institution zu unterwerfen und „sein rebellisches Erwachsenen-Ich gegen ein willenloses ‚kindliches' Ich einzutauschen, das unfähig ist zu selbständigem Denken und Handeln" (Thieleke 1981, 34). Der Gefangene muss eine frühere Entwicklungsstufe wieder einnehmen und kommt in eine Situation, die bisher gelebte Momente, bereits durchlaufene Entwicklungsstufen und gemachte Erfahrungen unerlebt machen, da er sonst nicht zurück zu dieser, den Gefängnisaufenthalt erträglich machenden Entwicklungsstufe gelangen könnte (Thieleke 1981, 34).
Es wird also über der vollständigen Identität eine beschnittene, auf einer früheren Entwicklungsstufe basierende Identität entwickelt, die das Leben im Gefängnis möglich macht.
Als sichtbare Spitze des Eisbergs wird zum Teil von außen und teils von innen heraus eine Rolle geschaffen, die sich im Gefängnis zurechtfinden und agieren kann.

Die Schwierigkeit für den Häftling liegt darin, all diese Ebenen wahrzunehmen und sich ständig jeder dieser Ebenen bewusst zu sein. Er muss immer zur Differenzierung zwischen diesen fähig sein. Zwar kann er die vollständige Identität im Gefängnis weder weiterentwickeln, noch kann er sie ausleben oder auch nur ab und an herausholen, trotzdem ist das Bewusstsein, dass diese Ebene vorhanden ist, wichtig. Wenn man nun jedoch Jahre lang 24 Stunden am Tag in der Rolle, in der sichtbaren Spitze der beschnittenen Identität agieren muss, ist es schwer, dieses Ich nicht zu verdrängen sondern weiter am Leben zu erhalten. Wird dieses Ich in den Hintergrund gestellt, geht der Häftling in der beschnittenen, unvollständigen Identität und der Rolle des Häftlings auf. Das unselbständige *tough guy-Ich* vereinnahmt den Menschen, was eine Entfremdung von der Außenrealität mit sich bringt und zur Folge haben kann, dass die beschnittene Realität fälschlicherweise als ganze wahrgenommen wird (Thieleke 1981, 35).

Eine weitere Komponente, die eine solche Distanzierung von der Außenrealität beschleunigt, ist die schnelle Entwicklung unserer heutigen Gesellschaft. Betrachte man exemplarisch einen Menschen, der zu 15 Jahren Freiheitsstrafe verurteilt wurde und in diesem Jahr diese Strafe abgesessen hat und in Freiheit entlassen wird. Internet, Handys, Smartphones, E-Books und für freie Menschen Banalitäten wie den Euro kennt dieser Haftentlassene nicht. Er kennt sich in dieser Realität nicht mehr aus. Selbst wenn er die Differenzierungsproblematik, zwischen den verschiedenen Ebenen der Persönlichkeit zu agieren und das eigentliche Ich am Leben zu erhalten, gemeistert hat, gibt es die Realität, das Umfeld in der sein Ich, seine Identität, gebildet wurde, nicht mehr (Thieleke 1981, 36). Hier ist also die Verlockung groß, sich in die im Gefängnis gebildete, beschnittene Identität zu flüchten.

Die Tatsache, dass im Gefängnis, oder nach Haftentlassung das Ich und die vollständige Realität, verdrängt und verleugnet werden könnten, um den Umstand des Gefängnisses oder der veränderten Außenwelt einordbar zu machen, birgt die Gefahr, eine Wiedereingliederung nach einem Gefängnisaufenthalt schwierig bis unmöglich zu gestalten.

Die aufgestellte These der Spaltung der Persönlichkeit in drei Teile, die Realitätsvielfalt und die Differenzierungsproblematik sind keine neuen Erkenntnisse. Sie kommen ursprünglich aus dem Bereich des Theaters, wo diese in der Auseinandersetzung zwischen dem Schauspieler und seiner Figur diskutiert werden.[11]

Es wurde der Versuch unternommen, die Problematik auf das Gefängnis zu übertragen und somit die Überlegung angestellt, Theater auch auf die Möglichkeit eines Lösungsvorschlags für die Identitätsproblematik der Häftlinge hin zu untersuchen. Die Idee nach der gelungenen Übertragung der Problematik war, ebenfalls die Lösungsansätze des Theaters auf die Situation in Haft zu übertragen.

Um dies zu bewerkstelligen, ist es jedoch notwendig zuerst das Theater, speziell Theaterspielen als ästhetische Bildung und daraufhin die erwähnte Analogie zwischen den Problematiken des Theaters und des Gefängnisses näher zu beleuchten.

[11] Siehe hierzu Hentschels *„Theaterspielen als ästhetische Bildung“*, Stanislavskijs *„Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Teil 1“*, Čechovs *„Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe“* und Brechts *„Gesammelte Werke“.*

2.3 Theaterspielen als ästhetische Bildung

Das gleichnamige Buch *„Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*" (Hentschel 2000, Einband) von Ulrike Hentschel[12] beschäftigt sich mit dem Schaffensprozess der Theaterkunst und dessen bildende Wirkung auf Laienspieler.

Die Theaterpädagogik stellt ebendiese unprofessionellen Spieler in den Vordergrund, und überträgt so die Rolle des Subjekts von den Rezipienten auf den Laien. Ulrike Hentschel definiert die ästhetisch bildende Wirkung des Theaters als Selbstbildungsprozess, als die Auseinandersetzung des Selbst mit sich selbst durch das Medium der Theaterkunst (Hentschel 2000, 13).

„Hentschel entfaltet vor dem Hintergrund verschiedener Künstlertheorien […] fünf Kategorien" (Sachser 2009, 284), von denen eine, und zwar die Auseinandersetzung zwischen Spieler und Figur intensiver beschrieben wird. Hentschel untersucht dieses Phänomen der Balance zwischen verschiedenen Identitäten und Wirklichkeiten anhand der Theorien von Stanislavskij, Čechov, Vachtangov, Straßberg und Brecht. Der begrenzte Rahmen sowie die Schwerpunktsetzung der vorliegenden Arbeit lässt jedoch nur die Betrachtung der Künstlertheorien Stanislavskijs, Čechovs und Brechts zu.

Stanislavskij forderte anfangs von den Schauspielern eine detailgetreue Darstellung der Wirklichkeit. Mit fortschreitender Entwicklung seiner Künstlertheorie ändert er seine Forderung hingehend zu einer wahrhaften Darstellung psychischer Prozesse auf der Bühne. „Jede unserer Bewegungen auf der Bühne, jedes unserer Worte muß Resultat eines richtigen Lebens unserer Phantasie sein" (Stanislavskij 1996, Teil 1, 86). Um diese Phantasie anzuregen und auszubauen, entwickelt Stanislavskij folgende Methoden, zum einen die des *Wenn* und ergänzend die Methode der *vorgegebenen Situation*. Das *Wenn* soll den Prozess der Phantasie, die Kreation einer anderen Wirklichkeit und in dieser die Erschaffung der Figur anregen. Durch die an sich selbst gerichtete Frage: *Wie würde ich reagieren, wenn ich an Stelle der Figur handeln müsste?*, sollen Handlungsmuster des Ichs auf die Figur übertragen und auf sie zugeschnitten werden. Die Methode der *vorgegebenen Situation* entwickelt Stanislavskij aus dem Apophthegma Puškins: „Die Echtheit der Leidenschaft, die Wahrscheinlichkeit der Empfindung unter vorausgesetzter Situation – das ist es, was unser Verstand vom Dramatiker verlangt" (Stanislavskij 1996, Teil1, 57). Stanislavskij überträgt dieses Zitat auf die Kunst des Schauspielens und sieht es als Aufgabe der Schauspieler, das Beschriebene in der durch den Dramatiker vorgegebenen Situation umzusetzen.

Das *Wenn* soll die Phantasie anregen, welche in der *vorgegebenen Situation* die Figur weiter ausgestalten kann (Hentschel 2000, 166).

Er unterbreitet für die Herangehensweise des Spielers an die Figur zwei Vorschläge, welche beide das Ziel, das Unbewusste durch das Bewusste zu erreichen, verfolgen: Den, des emotionalen Gedächtnisses und den, der physischen Handlungen. Die Herangehensweise an die Figur über physische Handlungen entwickelt Stanislavskij später als die des emotionalen Gedächtnisses.

[12] Ulrike Hentschel *1954 studierte Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften und Theaterpädagogik in Bochum und Berlin. Seit 2001 ist sie Professorin für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität der Künste in Berlin (Kny 2012).

Ständige Änderungen seiner Theorien sind zurückzuführen auf das Experimentieren Stanislavskijs auf der Suche nach neuen, wirksamen Methoden. Ansatz dieser Methode ist, durch physische Handlungen psychische Prozesse in Gang zu setzen, um somit wahrhaftige Emotionen hervorzurufen und die Figur zu beleben (Hentschel 2000, 170).
Erstere beinhaltet eine Übertragung der eigenen Emotionen auf die Figur. Es geht hierbei jedoch nicht um das Wiederholen bestimmter Lebenssituationen, nicht darum erlebte Emotionen wieder aufleben zu lassen, sondern um die Synthese aller Erfahrungen, die zu einer Emotion geführt haben und die Wiederbelebung dieser. Er begründet den Vorschlag, auf diese Weise wahrhaftige Emotionen auf der Bühne darstellen zu können, durch die bereits angesprochene Problematik, dass immer beide, Spieler und Figur, auf der Bühne sind und die Figur ihre Basis im Spieler hat. An dieser Stelle verweist Stanislavskij auf die Gefahr eines vollständigen Aufgehens in der Rolle und betont die notwendige Differenzierung zwischen Spieler und Figur, auch wenn diese vor dem Publikum verborgen bleiben soll (Hentschel 2000, 168f.).
Michail A. Čechov, dessen Künstlertheorie bei der kurzen Erläuterung von Rollenarbeit bereits erwähnt wurde, war Schüler Stanislavskijs, entwickelte aber eine Theorie, welche von der seines Lehrers abweicht, ihr teilweise sogar widerspricht. Der deutlichste Unterschied, liegt in der Ablehnung der Echtheit und der Betonung des Kunstcharakters der Figur. Diese wird nach Čechov durch Imagination erschaffen. Er wählt die Herangehensweise über den Körper, das heißt, dass man sich erst in den Körper der fremden Figur hineinfühlt, diese im Anschluss befragt und die imaginierte Antwort auf der Bühne umsetzt (Hentschel 2000, 172f.). Čechov spricht von drei Bewusstseinsstufen, mit denen ein Schauspieler auf der Bühne umgehen muss. Die erste nennt er das *Ich* der alltäglichen Erfahrung. Diese ist Material für die Gestaltung der Figur und dient gleichzeitig als Kontrolle auf der Bühne, um nicht voll im Spiel aufzugehen. Als zweite Stufe benennt er das *höhere Ich*, welches den künstlerisch inspirierten Menschen beschreibt, der durch das Ich der alltäglichen Erfahrungen kontrolliert wird. Als letzte Bewusstseinsstufe nennt er die künstlerisch geschaffene Figur (Hentschel 2000, 173f.). Er warnt davor, eigene Emotionen direkt auf die Figur zu übertragen.

> „Der Schauspieler irrt, wenn er glaubt, seine Rolle mittels persönlicher Gefühle darstellen zu können. Nicht immer macht er sich klar, daß seine persönlichen Gefühle nur *über ihn selbst* etwas aussagen, niemals über seine Rolle." (Čechov 1990, 125)

Die Kunst des Schauspiels sieht er in der von Stanislavskij bereits angeführten Differenzierung, dem gleichzeitigen Handeln auf verschiedenen Erlebniswelten.
Brecht unterscheidet sich grundlegend von den beiden anderen, da er großen Wert auf die Wirkungsästhetik und weniger auf die Produktionsästhetik legt (Hentschel 2000, 191). In Brechts Vorschlag der Verwirklichung des epischen Theaters durch den Schauspieler, lässt sich eine Parallele zur Identitätsbildung nach Mead feststellen. Brecht fordert vom Schauspieler, die Emotionen, welche auf der Bühne dargestellt werden sollen, durch Gesten nach außen zu kehren (Hentschel 2000, 184). Damit kehrt er den von Mead beschriebenen Prozess des Denkens, ein nach innen

verlagerter Monolog mit Hilfe von Gesten, um, kehrt die Gesten also wieder nach außen und kreiert hierdurch einen Dialog.

Brechts Ästhetik, nicht zu vergessen Wirkungsästhetik, basiert auf der bereits beschriebenen Differenzierungserfahrung zwischen Spieler und Figur. Er will, dass diese doppelte Anwesenheit und der Konflikt der beiden Rollen des Schauspielers und der Figur dem Publikum in einer Person vor Augen geführt werden. Die beiden Rollen müssen folglich versuchen, nebeneinander, übereinander und miteinander zu existieren. Dieses Vor-Augen-Führen soll durch verfremdende Effekte, (im Folgenden auch V-Effekte), also durch ausgewählte Gesten erfolgen. Hierdurch soll die vierte Wand, eine imaginäre Wand, die das Publikum vom Bühnengeschehen abgrenzt, fallengelassen werden, um so eine direkte Kommunikation der Schauspieler mit dem Publikum möglich zu machen (Hentschel 2000, 185f.). Brecht empfiehlt als Herangehensweise an die Figur die Beobachtung anderer Menschen und erklärt diese und diesen Aspekt „zum wesentlichsten Element der Schauspielkunst und als Voraussetzung einer produktiven, nicht bloß abbildhaften Nachahmung." (Hentschel 2000, 189)

Er sieht die Schnittstelle zwischen Spieler und Figur in der Balance zwischen Einfühlung und Distanz des Schauspielers in die beziehungsweise zur Figur: „Ständig eignet er sich das seiner ‚Natur' Fremde an, und zwar so, dass es ihm fremd genug bleibt, das heißt so fremd, dass es sein Eigenes behält" (Brecht 1967, Bd. 16, 741). Lösung der Problematik liegt für Brecht darin, dem Spieler während des kreativen Schaffensprozesses sein *Dazwischenstehen*, seinen Standpunkt zwischen eigener Person und Figur bewusst zu machen (Hentschel 2000, 189).

Durch jede der genannten Künstlertheorien zieht sich der Aspekt des *Sowohl-als-auch*, der den Raum und das Oszillieren zwischen Spieler und Figur, das Handeln auf verschiedenen Bewusstseins- und Wirklichkeitsebenen, beschreibt. Spielende erfahren also im Prozess der Figurengestaltung eine „Spaltung der Identität" (Hentschel 2000, 191). Diese Differenzierung zwischen den verschiedenen Ebenen muss dem Schauspieler immer bewusst sein, was „der amerikanische Theateranthropologe Richard Schechner [mit den Worten:] Im Moment der Aufführung ist der Spielende 'nicht er selbst' und 'nicht nicht er selbst'" (Hentschel 2000, 191) ausdrückt.

Hieraus ist zu folgern, dass der kreative Schaffensprozess im Theater nicht lehrt ein anderer zu sein, sondern sich zwischen verschiedenen Identitäten bewegen zu können. Dieser kann also genau zu dem befähigen, was als Kernproblematik im Gefängnis benannt wurde. Die sich aus dem Vorangegangenen ergebenden Potenziale von Theater für die rollenspielerische Entwicklung von Inhaftierten werden im Folgenden näher betrachtet. Hierzu wird zunächst genauer auf die Parallelen zwischen den beiden Bereichen Theater und Gefängnis, eingegangen.

2.3.1 Analogie zwischen Gefängnis und Theater: Zwischen Spieler und Figur - zwischen ICH und Rolle

Die bereits dargestellte Analogie zwischen der Problematik des Gefängnisses und der des Theaters liegt in der Differenzierungsnotwendigkeit, die beide Orte von den Anwesenden einfordern. Während im Gefängnis darauf geachtet werden muss, das Ich und somit den Bezug zur Realität

nicht zu verlieren, ist es im Theater ebenfalls das Ich des Spielers, dessen Verlust in gleicherweise mit einer Entfremdung von der Realität einhergeht.
In beiden Fällen ist das Ich durch die Einnahme anderer Rollen beziehungsweise Figuren, welche dem Rollenträger bisher fremd waren, gefährdet. Im Gefängnis wird der Insasse mit der aufgezwungenen Rolle des Häftlings, in der er im Ausleben der vollständigen Identität beschränkt wird, konfrontiert (Deu 2004, 21f.). Der Schauspieler sieht sich im Theater einer ähnlichen Aufgabe gegenübergestellt. Es wird von ihm gefordert, aus seiner Phantasie eine Figur zu schaffen, in der er jedoch nicht ganz aufgehen darf (Hentschel 2000, 168f.). Der grundlegende Unterschied liegt jedoch in der Freiwilligkeit, beziehungsweise eben der Unfreiwilligkeit der Einnahme der jeweils speziellen Rolle.
Durch diese Analogie wird das Ausmaß der Gefahr, sein Ich im Strafvollzug zu verdrängen, erst deutlich. Während die Differenzierungsproblematik im Theater nur während des Bildens der Figur und während des Ereignisses[13] auf der Bühne entsteht, umfasst sie in der Situation des Häftlings die komplette Zeit der Inhaftierung. Während der Schauspieler das Oszillieren zwischen zwei Identitäten nur momentweise meistern muss, ist es Aufgabe des Häftlings, diesen Prozess teilweise über Jahre aufrechtzuerhalten.
Eine weitere Analogie, welche nicht nur zwischen der Situation im Gefängnis und der im Theater, sondern auch zwischen Leben und Theater gezogen werden kann, bezieht sich auf die Bildung der Identität und ist hinsichtlich der thematischen Nähe zu dieser Arbeit an dieser Stelle genauer auszuführen. Als Pendant zur Figurenentwicklung im Theater führt Ulrike Hentschel aus dem Leben und somit ebenfalls aus der Situation im Gefängnis, die nicht außerhalb des Lebens stattfindet, Identitätsbildung nach Schiller an. Dieser beschreibt Identität als einen durch Veränderung geprägten und sich immer wieder relativierenden, unabgeschlossenen Prozess (Hentschel 2000, 249), wie es Jahre später auch Erikson, dessen genauere Definition bereits angeführt wurde, beschrieben hat. Die Parallelität zur Figurenausgestaltung liegt nun in den zwei Stichpunkten der Erfahrungsfähigkeit und der Selbstvergessenheit. Diese beiden Begriffe beschreiben die Aufgabe beziehungsweise die Bereitschaft des Schauspielers, Erfahrungen immer wieder neu zu erleben, auch wenn diese schon mehrfach gemacht wurden.

> „Allerdings fordert die Notwendigkeit zur Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen die Einsicht in die Unabschließbarkeit und Erneuerungsbedürftigkeit einmal erreichter Konsistenzleistung[14] ." (Hentschel 2000, 248)

Das heißt: Auch im Theater kann der Prozess der Identitätsbildung als unendlicher beschrieben werden, da der Schauspieler in seiner Figur bei jeder Aufführung aufs Neue bereit sein muss,

[13] Das Ereignis nach Hentschel steht für die Aufführung. Diese ist der zentrale Untersuchungsgegenstand der Theaterwissenschaft. Da sich jedoch die theatrale Kunst erst während der Aufführung in Wechselwirkung zwischen Schauspieler und Rezipienten entfaltet, wählt sie treffender den Begriff des Ereignisses (Hentschel 2000, 135).

[14] Konsistenzleistung lässt sich mit dem bereits angebrachten Zitat Eriksons „Fähigkeit des Ichs, angesichts des wechselnden Schicksals Gleichheit und Kontinuität aufrechtzuerhalten" (Erikson 1966, 87) beschreiben.

jede Erfahrung neu zu machen, eben durch Selbstvergessenheit und Erfahrungsfähigkeit das Ereignis noch einmal neu zu erleben.
Hervorzuheben sind also die Analogien zwischen der Identitätsbildung im Leben und im Theater, ebenso wie die Problematik, das Ich hinter der Rolle nicht zu verdrängen.
Letzteres verdeutlicht, angesichts der Dauer der Differenzierungsnotwendigkeit im Gefängnis, das Ausmaß des Hilfebedarfs der Insassen beim Bewältigen dieser Anforderung.
Da sich die Übertragung der Künstlertheorien auf die Identitätsproblematik im Gefängnis als sinnvoll erwiesen hat, wird im Folgenden der Versuch unternommen, Lösungen des Theaters, umgesetzt durch Theaterworkshops in Gefängnissen, auf die Situation der Häftlinge auszuweiten.

2.3.2 Ästhetische Bildung im Gefängnis

Bei dem Versuch, ästhetische Bildung als Lernfeld zum Umgang mit mehreren Identitäten für Haftgefangene zu eröffnen, erschien erst die von Ulrike Hentschel betonte Zweckfreiheit der Theatererfahrung im deutlichen Widerspruch zu dem Vorhaben zu stehen.
Bei genauerer Betrachtung konnte jedoch erkannt werden, dass es sich um keinen Gegensatz, sondern um die Erweiterung der Theorie handelt, da diese Zweckfreiheit nicht eine Sinnlosigkeit des Theaters definiert, sondern lediglich zum Ausdruck bringen soll, dass der Raum des gestalterischen Schaffens nach der erwähnten Definition von ästhetischer Bildung nicht dazu da ist, durch theatralische Mittel einen bestimmten Inhalt darzustellen, sondern eine theatrale Wirklichkeit zu erzeugen (Hentschel 2000, 242).
In einem Theaterprojekt im Gefängnis soll es schlussendlich nicht darum gehen, das Feld des Theaters zu instrumentalisieren, sondern mit genau dieser Zweckfreiheit der ästhetischen Bildung zu arbeiten, eine theatrale Wirklichkeit zu schaffen, in der anders agiert werden kann, als in der Gefängnisrealität.
Da der Prozess des gestalterischen Schaffens nicht an außerästhetische Aspekte gebunden ist, kann mit Hilfe von Theater ein zweckfreier Raum, also ein Raum ohne Regeln und Normen, ohne Vorschriften und Verbote geschaffen werden, in dem es möglich ist alle Facetten des Ichs auszuleben. Ein solcher Raum eröffnet die Möglichkeit, bestimmungsfrei mit dem Ich zu spielen, Teile des Ichs weiterzuentwickeln, aber auch Teile zu verwerfen oder neu zu überdenken. Somit kann durch den geschaffenen Raum den Häftlingen die Möglichkeit der Selbstbestimmung eröffnet werden, welche im Gefängnis ansonsten kaum realisierbar ist (Hentschel 2000, 241).
Dieser Raum, in welchem die im Gefängnisalltag eingeschränkte Persönlichkeitsentfaltung möglich gemacht wird, bildet auch die Lösung für eine zweite Problematik, die von Ulrike Hentschel angesprochen wird. Um die Differenzerfahrung im Theater erst möglich zu machen, das heißt, um „die Fähigkeit zum und die Freude am“ (Hentschel 2000, 248) Schaffensprozess und der ästhetischen Erfahrung möglich zu machen, ist ein zur Konsistenzleistung fähiges Ich notwendig.
Diese Voraussetzung ist, wie im Vorangegangenen beschrieben wurde, im Gefängnis nicht grundsätzlich gegeben. Da sich die Identität aufgrund der eingeschränkten Realität und des beengten physischen und psychischen Raums nicht voll entfalten kann, sondern im Gegenteil in den Hintergrund gedrängt wird und dort teilweise sogar in Vergessenheit geraten kann, wird die von

Erikson als Definition von Identität beschriebene Kontinuität und Gleichheit unter wechselndem Schicksal, unterbrochen (Erikson 1966, 87).
Der zweckfreie Raum der Theaterkunst jedoch löst diese Problematik, da durch ihn die Möglichkeit geschaffen wird, diese zur Konsistenzleistung beziehungsweise zur Kontinuität fähige Identität wieder herzustellen. Durch diese Möglichkeit, die beschnittene Identität durch den benannten Raum wieder um die verdrängten Teile zu komplementieren, wird die Voraussetzung für den künstlerischen Gestaltungsprozess wieder hergestellt.
Durch Theaterarbeit kann dem Häftling nun die Chance gegeben werden, sich seiner Position zwischen zwei Identitäten beziehungsweise zwischen seiner Identität und der beschnittenen bewusst zu werden. So kann er sich die Wichtigkeit der Differenzerfahrung zwischen den Identitäten, die darin begründet liegt, sich nicht selbst zu verlieren, vergegenwärtigen.
Auf diesem Weg wird durch Theater dem Häftling seine Situation verdeutlicht und so eine Möglichkeit aufgezeigt, wie mit dieser Problematik umgegangen werden kann.
Es wird also kein Patentrezept geliefert und Theater wird auch nicht dahingehend instrumentalisiert, es als Allheilmittel für die Identitätsproblematik im Gefängnis anzusehen. Vielmehr wird die Zweckfreiheit dazu genutzt, Identität wieder herzustellen und so das Bewusstsein des *Dazwischenstehens* zugänglich zu machen. An dieser Stelle soll das Bewusstsein des Häftlings dahin gehend geschult werden durch Transferleistung die im Theater als wichtig erfahrene Differenzierungsnotwendigkeit auf die eigene Situation zu übertragen. Ob der Häftling dieses Handeln auf mehreren Ebenen im Gefängnisalltag, oder nach Haftentlassung umsetzen kann, ob Theater wirklich als Lösung der Identitätsproblematik im Gefängnis und bei Haftentlassung fungieren kann, ist hiermit nicht untersucht. Es wird lediglich das Bewusstmachen der Situation und das Aufzeigen der Schwierigkeit, sich nicht selbst zu verlieren, vermittelt. Da der weitergehende Schaffensprozess ein freier, jedem selbst überlassener und nicht leitbarer ist, liegt es nun an der „Leistung des Subjekts“ (Hentschel 2000, 248), ob es dieses Bewusstsein auch auf das Ich im Bezug auf die Haftanstalt übertragen kann, beziehungsweise an der eigenen Schwerpunktsetzung im Schaffensprozess, welche selbstbildende Wirkung Theater auf den Einzelnen hat.

3. Aktuelle Theaterprojekte in Gefängnissen

Gefängnistheater wurde vermutlich das erste Mal zwischen 1803 und 1814 in der Charenton-Saint-Maurice vom Insassen Marquis da Sade umgesetzt.
Die „Charenton war damals die Anstalt, wohin man alle Individuen, die sich durch ihr Verhalten in der Gesellschaft unmöglich gemacht hatten, brachte, auch ohne dass sie geisteskrank waren“ (Dühren 1904, 335). Man könnte diese Anstalt also als eine Art Gefängnis definieren. Marquis de Sade, ein Schriftsteller, der alle seine Gefängnisaufenthalte zur intellektuellen Weiterentwicklung genutzt hatte, bis zu diesem Zeitpunkt eher mit dem Schreiben einer Vielzahl von Werken, nutzte auch seinen letzten Aufenthalt um zum einen, weitere Bücher zu verfassen und zum anderen mit anderen Insassen Stücke aufzuführen (Dühren 1917, 340).
Von diesen Inszenierungen und der Arbeit Marquis de Sades und seiner Schauspieler gibt es jedoch kaum Berichte und Überlieferungen. Deshalb wird als Urvater des Gefängnistheaters Her-

bert Blau[15] benannt. Dieser begann in den 50er Jahren, im Hochsicherheitsgefängnis San Quentin in Kalifornien USA mit Insassen theaterpädagogisch zu arbeiten. Ergebnis seines Projekts war eine Inszenierung von Samuel Becketts *„Warten auf Godot"*, welches viele Parallelen zum Gefängnisalltag aufweist und somit für die Gefangenen nachvollziehbar war, da es aussagekräftig ihre eigene Situation widerspiegelte (Radtke 2009, 113).

Die Idee des Gefängnistheaters erreichte auch Europa. In Schweden, Irland und Italien wurde diese Projektidee aufgegriffen und in die Praxis umgesetzt. In den 70er Jahren kam diese Art von Theaterarbeit auch nach Deutschland. Sehr spät, im Vergleich zu anderen Ländern. Weshalb es in Deutschland so lange gedauert hat, dass das Gefängnistheater umgesetzt wurde und an Popularität gewann, ist nicht sicher. Es gibt mehrere Theorien, von denen jedoch keine belegt ist (Deu 2004, 4).

Eines der größten Projekte in Deutschland, *„AufBruch"*, wurde 1996 in Berlin Tegel gegründet. Es verknüpft die pädagogisch-therapeutische, die gesellschaftspolitische und die künstlerisch-ästhetische Dimension miteinander (Radtke 2009, 114).

Diese drei Dimensionen könnte man als Grundsteine des Gefängnistheaters benennen. Dies hat meist sowohl eine helfende, unterstützende Komponente, eine öffentlichkeitswirksame Aussage wie auch den Willen, ästhetisches Empfinden zu wecken beziehungsweise zu fördern, als Zielsetzung.

Mittlerweile gibt es in Deutschland eine Vielzahl an Theaterprojekten in Gefängnissen. Im Folgenden wird der Schwerpunkt auf die Betrachtung zweier Projekte in Nordrhein-Westfalen gelegt, zum einen auf das Projekt *„Club in der JVA"* von Sandra Anklam[16] in der Justizvollzugsanstalt Bochum, genannt Krümmede, und zum anderen auf das Kooperationsprojekt zwischen dem **Theater** Hagen und der JVA Iserlohn, angeleitet von Werner Hahn[17] .

Die Betrachtung und Erörterung dieser zwei Projekte soll sowohl die Ähnlichkeiten, wie auch die unterschiedlichen Herangehensweisen an Theaterprojekte im Gefängnis, in Bezug auf das Projekt in der SothA Gelsenkirchen vergegenwärtigen.

Beide Projekte basieren auf den eben genannten Grundpfeilern des Gefängnistheaters und versuchen Täter in ihrer Situation zu unterstützen und die Gesellschaft zu motivieren, nicht die Augen zu verschließen und den ästhetischen Sektor für Menschen zugänglich zu machen, die sonst keinen Zugang dazu haben.

3.1 JVA Bochum: Sandra Anklam

Das Projekt *„Club in der JVA"* von Theaterpädagogin und Drama- und Theatertherapeutin Sandra Anklam wurde vor vier Spielzeiten, 2009 ins Leben gerufen. Seitdem wurde in jeder Spielzeit mit Insassen der Justizvollzugsanstalt Bochum, ein Theaterstück konzipiert und auf die Bühne ge-

[15] Herbert Blau *1926 ist Professor für Englisch und Komparatistik. Seine Theorien sind international anerkannt, ebenfalls ist er durch seine innovative Theaterarbeit bekannt geworden (Blau 1992, Einband).

[16] Sandra Anklam ist Theaterpädagogin und Theater- und Dramatherapeutin, sie arbeitet seit der Spielzeit 2002/2003 am Schauspielhaus Bochum. Sie inszeniert dort im, Jungen Schauspielhaus und leitet parallel Kooperationsprojekte mit Psychiatrie, Ruhr Universität und JVA Bochum (Schauspielhaus Bochum 2012).

[17] Werner Hahn *1956 studierte Gesang, Violine, Musikwissenschaft und Geschichte und arbeitet seit 1982 als lyrischer Bariton am **theater**hagen. Seit der Spielzeit 2000/2001 leitet er das Jugendtheater, das **lutz**hagen (Bleicher 2011).

bracht, jedes Mal mit einer Thematik, die das Gefängnisleben aufgreift und aufzuarbeiten versucht (Anhang XVIII). Das Projekt ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Schauspielhaus Bochum und der JVA Bochum. Bisher wurden die Stücke immer erfolgreich in den Räumen der JVA Bochum zur Aufführung gebracht (Anhang XXIII). Bedauerlicherweise muss das Projekt mit Ende dieser Spielzeit zunächst eingestellt werden, da keine finanziellen Kapazitäten mehr zur Verfügung stehen. Neben dem Projekt im Gefängnis gibt es noch weitere von Sandra Anklam geleitete Kooperationsprojekte des Schauspielhauses Bochum, zum Beispiel mit Jugendlichen, der Universität und mit der Psychiatrie.
Die folgende Ausarbeitung des Interviews mit Sandra Anklam hat zum Ziel, die Konzeption des Projekts und die persönlichen Intentionen hinter dem Projekt darzustellen.

3.1.1 Konzeption

Die bereits erwähnten Grundpfeiler des Gefängnistheaters, pädagogisch-therapeutisch, gesellschaftspolitisch und künstlerisch-ästhetisch, wurden in diesem Projekt alle mit einbezogen, jedoch in unterschiedlicher Gewichtung.
An erster Stelle stand für Sandra Anklam die künstlerisch-ästhetische Dimension. Das Medium Theater sollte ihrer Meinung nach nicht dafür genutzt werden, jemanden zu resozialisieren, zu therapieren oder zu entstigmatisieren. In erster Linie sollte es um das Theaterspielen selbst gehen (Anhang XXII). In diesem Punkt schließt sie sich Ulrike Hentschels Warnung vor einer Instrumentalisierung der ästhetischen Erfahrung an und geht konform mit der Behauptung, dass eine einfache *Ummünzung* der Theatererfahrung auf Lebenserfahrung nicht möglich ist (Hentschel 2000, 248). Wichtig ist dieses Künstlerisch-Ästhetische für Sandra Anklam vor allem, um den Laien einen Raum, eine Form zu geben, in der sie spielen können. Die meisten der Gefangenen, dies ist auch statistisch belegt, sind Menschen, die auch vor ihrer Haft keine Berührung zum Theater hatten, weder als Spieler, noch als Zuschauer. Es sind also Menschen, für die Theater ein völlig neues Feld ist (Anhang XVIII). Auch hier zeigt sich eine Parallele zu der von Hentschel definierten ästhetischen Bildung als Auseinandersetzung des Selbst mit sich selbst in Bezug auf Laiendarsteller (Hentschel 2000, 13).
Als weitere Aufgabe eines Theaterprojekts im Gefängnis, die mit dem Grundpfeiler des Künstlerisch-Ästhetischen einhergeht, sieht Anklam das Meistern der Gratwanderung zwischen Aufführung und *Zoobesuch*, welche sich aus der Stigmatisierung der Häftlinge durch die Gesellschaft ergibt (Anhang XX). Aufgrund dieser Problematik sieht sie es als unumgänglich an, den unprofessionellen Schauspielern einen Raum, eine Form und Struktur zu geben, die sie bespielen und ihnen ein Thema anzubieten, mit dem sie arbeiten können (Anhang XXIII). Dies entspricht der Anregung und Weiterentwicklung der Phantasie in der vorgegebenen Situation nach Stanislavskij (Hentschel 2000, 166) und soll nach der Konzeption Anklams bewirken, den Spielern Halt zu bieten, um ihre Wirkung auf der Bühne trotz bisheriger Unerfahrenheit zu perfektionieren und eine Vorführung, beziehungsweise ein Ausstellen, der Häftlinge zu vermeiden. Diese Aspekte begründen die Betonung der künstlerisch-ästhetischen Dimension noch vor den beiden anderen (Anhang XXIII).

Trotzdem werden in Anklams Konzeption ebenfalls, wenn auch zweitrangig, die beiden anderen Dimensionen, die gesellschaftspolitische und die pädagogisch-therapeutische, berücksichtigt. Beide haben ihre Legitimation und Wichtigkeit.

Ein Theaterprojekt im Gefängnis muss nicht zwingend therapeutisch sein oder pädagogische Ziele haben, jedoch haben Projekte dieser Art meist auch unbeabsichtigt einen solchen Nebeneffekt. Je nachdem, wie der Einzelne sich auf die Arbeit einlässt und wie er sich einbringt, kann die Arbeit auch Wirkung in Richtung dieser Dimension zeigen: „Theater alleine [rettet] nicht die Welt […] und [macht] Leute wieder heil und ganz […] [aber] ich glaube, es kann ein wichtiger Bestandteil sein“ (Anhang XVIII). Zwar steht in Sandra Anklams Projektkonzeption der pädagogische-therapeutische Aspekt hinter dem künstlerisch-ästhetischen, welchen Schwerpunkt jeder einzelne Teilnehmer für sich setzt, ist jedoch freigestellt. Auch dieser Aspekt wurde beim Versuch ästhetische Bildung als Lösung der Identitätsproblematik im Gefängnis zu übertragen, bereits angesprochen. Theater kann nicht als *Allheilmittel* angesehen werden. Der Prozess der durch das künstlerische Schaffen im Einzelnen ausgelöst wird, wie er mit diesem umgeht und ob er die Erfahrung für sich nutzen will und kann, ist nicht steuerbar. Es ist ein Prozess, der nur angestoßen werden kann und im Anschluss von jedem Einzelnen für sich definiert werden muss.

Die Dimension des Gesellschaftspolitischen, spielt sowohl bei der Themenwahl und spätestens bei der Inszenierung der Aufführung eine große Rolle. Hierbei ist die Stigmatisierung der Straftäter die durch die Gesellschaft stattfindet, ein wichtiger Punkt (Anhang XVIII).

Die Themen der durchgeführten Projekte Sandra Anklams, waren immer nah an der Lebensrealität der Gefangenen gewählt. Zum einen, da so auch ein therapeutischer Effekt erzeugt wird, zum anderen, um den Gefangenen die Möglichkeit zu geben, einer Öffentlichkeit ihre Situation darzustellen und dieser zu zeigen, dass sie nicht nur über ihre Tat zu definieren sind (Anhang XX).

Sandra Anklam ist es wichtig, einen Gegenpol zu dem Sprichwort: *Sag mir, was du getan hast und ich zeig dir, wer du bist* aufzuzeigen und mit den Aufführungen dem Publikum auch dessen eigene Schaulustigkeit vor Augen zu führen (Anhang XX). Hiermit lässt sich eine Parallele zu Brechts Wirkungsästhetik ziehen. Basis dieser ist, wie in der Zusammenfassung seiner Künstlertheorie beschrieben, die Schnittstelle zwischen Spieler und Figur auch für das Publikum sichtbar zu machen und dieses dadurch zum Nachdenken, beziehungsweise zur Selbstreflektion anzuregen (Brecht 1967, Bd. 16, 546).

Auf diese Art und Weise soll eine Entstigmatisierung erfolgen, dem Publikum bewusst gemacht werden, dass normale Menschen vor ihnen auf der Bühne stehen: Menschen, die einen Fehler, jedenfalls aus Sicht der Gesellschaft und der von ihr beschlossenen Gesetze begangen haben, die sich jedoch durch mehr definieren, als durch ihre Tat (Anhang XX).

Durch Provokation und Verfremdungseffekte wird in der Vorstellung die Handlung unterbrochen und somit der Eindruck eines *Zoobesuchs*, also die Gratwanderung zwischen Kunst und Ausstellen beziehungsweise Vorführen gemeistert. Hiermit findet ein weiterer Rückgriff auf Brechts Wirkungsästhetik statt (Hentschel 2000, 183).

Jedes der bisher durchgeführten Projekte Sandra Anklams hatte die gleiche Struktur. Schon vor Beginn der Arbeit mit den Häftlingen wurde ein Thema gesucht. Die bisherigen Themen waren in

der ersten Spielzeit *„Die Gedanken sind frei“*, in der zweiten *„Sein letztes Wort“*, in der darauffolgenden *„Und weil der Mensch ein Mensch ist“* und in der vierten und letzten *„Warteschleife – Warten auf Godot“*, welches auch schon der Urvater des Gefängnistheaters Herbert Blau mit seinen Spielern aus San Quentin auf die Bühne gebracht hat (Anhang XIX).
Das erste Thema wurde aufgrund der Verbindung zum Gefängnis gewählt. Auch wenn einem Mensch seine Bewegungsfreiheit genommen wird, so bleiben die Gedanken doch frei. Diese Nähe sollte bewirken, dass die Insassen sich mit dem Thema identifizieren können, was Improvisation und Stückfindung mit Laien vereinfacht und dem Spaß am Spiel mehr Raum lässt (Anhang XX). Dieses Thema greift ebenfalls die beschriebene Differenzerfahrung zwischen der freien ganzen Identität und der durch die Situation im Gefängnis beschnittenen Identität auf.
Beim zweiten Projekt ging es um das Thema des Sterbens, der Endlichkeit. Eine Thematik, die im Gefängnis noch einmal neu und ganz anders überdacht wird, als außerhalb der Mauern (Anhang XIX).
Das dritte Thema diente der Aufarbeitung der verschiedenen Taten und sollte auch entstigmatisierende Wirkung im Publikum erzielen. In diesem Stück wurde auch eine verfremdende Szene inszeniert, um durch die Brecht`sche Methode dem Ziel, dem Zuschauer die Illusion des Theaters zu rauben und ihn somit zur Reflexion anzuregen, noch näher zu kommen (Hentschel 2000, 183).
Das letzte Thema ist eine Anspielung auf die langen Wege und die Geduld, die man sowohl als Insasse als auch als Spielleiter eines Projekts im Gefängnis gehen und aufbringen muss (Anhang XX). Es sollte darstellen, welche Strukturen das Leben im Gefängnis bestimmen und wie viel beziehungsweise wie wenig Freiheit im Endeffekt bleibt, wodurch wieder Identitätsproblematik und das *Dazwischenstehen* mit thematisiert wurden (Hentschel 2000, 244f.).
Jedes Thema arbeitete also andere Punkte, die mit der Gefangenschaft einhergehen, auf. Interessant ist, dass, obwohl dies nicht beabsichtigt wurde, mit jedem gewählten Thema ebenfalls eine der im ersten Teil beschriebenen Problematiken angesprochen und bearbeitet wurde.

3.1.2 Intention

Entstanden ist das Projekt *„Club in der JVA“* angeleitet durch Sandra Anklam, die als Theaterpädagogin am Schauspielhauses Bochum arbeitet, nachdem sie eine Ausbildung zur Drama- und Theatertherapeutin absolvierte. In dieser Ausbildung assistierte sie bei einem Gefängnistheaterprojekt, welches sie dazu anregte, nach der Ausbildung ein eigenes Projekt ins Leben zu rufen (Anhang XVII). Auf die Anfrage, ob sich die JVA Bochum eine solche Zusammenarbeit zwischen JVA und Schauspielhaus vorstellen könne, bekam das Projekt grünes Licht und konnte realisiert werden (Anhang XVIIf.).
Die Ausbildung bestärkte Sandra Anklam, an das „Medium Theater zu glauben“ (Anhang XVII), auch auf therapeutischer Ebene. Das Projekt, bei welchem die Hospitanz stattfand, hatte zum Ziel, mit den Straffälligen hauptsächlich durch das Medium Theater, aber auch zum Beispiel mit Tanz, die Delikte aufzuarbeiten (Anhang XVII).

„Ich denke, wenn irgendetwas was verändern kann, dann Theater“ (Anhang XVII) war ihr Fazit aus der Zeit ihrer Ausbildung und der Begleitung des Gefängnistheaterprojekts und Motivation für die Kooperation zwischen JVA und Schauspielhaus.
Sie nennt als eigenen Antrieb für ein solches Projekt drei Punkte:
Erstens hält sie Theater unter anderem deshalb in der Arbeit mit Strafgefangenen für sinnvoll, da man sich im Theater nicht verstecken kann. Egal, ob man direkt das Delikt aufarbeitet oder in völlig andere Rollen schlüpft, der Körper stellt beim Schauspiel auch immer den Menschen selbst dar, seine Verfassung, seine Gefühle und seine Persönlichkeit (Anhang XVII). Wie auch im *echten Leben* wird jede Rolle vom Spieler geprägt. Diese Beschreibung Anklams zielt auf die doppelte Anwesenheit der Person, zum einen als Schauspieler, zum anderen als Figur, ab. Sie unterstreicht die Differenzerfahrung, sowohl Spieler, als auch Figur zu sein, also immer neben der Figur, als Zuschauer und Mitfühlender auf die Figur und sich selbst zu schauen (Hentschel 2000, 275).
Dass man mit Theater so viel bewirken und bewegen kann, macht Theaterarbeit vor allem mit solchen Menschen wichtig, die in ihrem Leben vor einer für sie nicht lösbaren Problematik stehen und meist schon rein statistisch gesehen keinen Kontakt zum Theater haben (Anhang XVIII). Sandra Anklam findet Projekte wie das in der JVA auch deshalb so wichtig, da man das Theater zu den Menschen bringt und nicht darauf wartet, dass diese „die Schwelle der heiligen Hallen“ (Anhang XVIII) selbst überschreiten. Für die meisten dieser Menschen ist diese Schwelle so hoch, dass sie ansonsten, ohne das Projekt, nie überschritten worden wäre.
Als letzte wichtige Motivation für eine Theaterarbeit in diesem Kontext sieht Sandra Anklam die entstigmatisierende Wirkung von Theater. Menschen, die mit Stigmata wie *Mörder, Strafgefangener* oder *psychisch Kranker* vorbelastet sind, kann Theater helfen, für sich selbst, diese Stigmata aufzubrechen. Dies geschieht durch die Einnahme anderer Rollen, die nichts mit diesem Stigma zu tun haben und durch die Möglichkeit andere Fähigkeiten, ebenfalls unzusammenhängend mit dem Stigma, unter Beweis zu stellen (Anhang XVIII). Dadurch wird sowohl dem Spieler selbst, wie auch dem Publikum bewusst, dass hinter dem scheinbar einfach zu erfassenden Charakter *Häftling* ein ganzer Mensch steckt. Zusammenfassend muss festgehalten werden, dass die Motivation Sandra Anklams für ein Theaterprojekt im Gefängnis vielschichtig ist: Gefängnistheater verfolgt für die Projektleiterin einerseits das Ziel der Animation der Öffentlichkeit zur Reflexion, darüber hinaus bietet es die Möglichkeit, durch ästhetische Bildung die Auseinandersetzung der Gefangenen mit sich selbst anzuregen, indem es den Insassen die Chance gibt, in andere Rollen zu schlüpfen und somit die mit Vorurteilen behaftete Rolle des Täters zumindest kurzfristig abzulegen.

3.2 JVA Iserlohn: Werner Hahn

Die Kooperation zwischen dem **theater**hagen und der JVA Iserlohn hat bereits eine längere Vorgeschichte (Anhang XXVI). Die Justizvollzugsanstalt Iserlohn ist eine Einrichtung des Jugendvollzugs und hat somit einen Erziehungsauftrag. Dieser wird von der Einrichtung durch möglichst viel Kooperation nach *außen* gestaltet, um den Jugendlichen trotz ihrer Lage ein höchst mögliches Maß an Normalität zu bieten. Auf diese Weise soll der Schritt zurück ins Leben außerhalb des

Strafvollzugs vereinfacht werden (Anhang XXVI). Hiermit wird von der Einrichtung eine Unterstützungsleistung hinsichtlich der Differenzierungsproblematik gegeben. Durch den Kontakt zur Außenwelt wird es den Jugendlichen ermöglicht, neben ihrer beschnittenen Identität, zumindest gelegentlich das Ich auszuleben und somit dieses nicht zu verlieren. Auch kulturelle Bildung gehört in den Erziehungsauftrag, was zunächst eine Kooperation mit der **orchester**hagen zur Folge hatte (Anhang XXVI). Sinn und Zweck des Ganzen ist, den Jugendlichen Kultur näher zu bringen und ihnen die Möglichkeit zu geben, die Haftanstalt für den Besuch von kulturellen Veranstaltungen zu verlassen. Allein der Anreiz, sich wieder außerhalb der Mauern bewegen zu können, macht die kulturellen Angebote für die Jugendlichen, die sonst kaum Zugang zu solchen gefunden hätten, attraktiv (Anhang XXXI).
So kam auch die Idee auf, eine weitere Kooperation mit dem **theater**hagen einzugehen. In der Spielzeit 2009/10 wurde die Kooperation zum ersten Mal in die Realität umgesetzt. Die jugendlichen Strafgefangenen begleiteten drei Produktionen am Theater, um dann ein eigenes Stück mit dem Leiter des Jungendtheaters **lutz**hagen, Werner Hahn, einzustudieren (Anhang XXVI).
Die Idee einer Zusammenarbeit in der Form, dass die Jugendlichen selbst ein Stück erproben und aufführen, wurde erst in dieser Spielzeit entwickelt. Zusätzlich zu der schauspielerischen Aktivität, war es ebenfalls Aufgabe der Jugendlichen, ein eigenes Bühnenbild zu konzipieren und weitere, mit der Entwicklung und Vermarktung eines Theaterstücks einhergehende Aufgaben, wie zum Beispiel die der Werbung, zu übernehmen. So wurde den Jugendlichen mehr Verantwortung übertragen (Anhang XXVIII).
Das Engagement der Jugendlichen wurde mit einer sehr erfolgreichen Premiere und elf weiteren gelungenen Aufführungen belohnt (Anhang XXVIII).

3.2.1 Konzeption

Durch die Arbeit im **lutz**hagen hatte Werner Hahn bereits vor der Kooperation mit der JVA Iserlohn regen Kontakt zu bereits straffällig gewordenen oder auf der Kippe zur Straffälligkeit stehenden Jugendlichen. Andere Kooperationsprojekte mit verschiedenen Schulen boten ihm zusätzlichen Zugang zur „Lebens- und Gedankenwelt“ (Anhang XXVII) dieser. Das Thema der Straffälligkeit von Jugendlichen wurde auch in Hahns Theaterarbeit immer brisanter. Durch Umfragen bei Jugendtheateraufführungen wurde deutlich, dass mindestens 15 Prozent der Befragten Freunde haben, die sich derzeit im Strafvollzug befinden. Des Weiteren wurde festgestellt, dass weitaus mehr Jugendliche als angenommen mit Kriminalität konfrontiert sind, sei es im Freundeskreis oder als Täter beziehungsweise Opfer (Anhang XXVI).
Aufgrund der Brisanz dieses Themas fand Werner Hahn es wichtig dies auch im Theater aufzugreifen und zu bespielen. Die Menschen aus dem Gefängnis sollten in den Mittelpunkt des Theaters gerückt werden, jedoch nicht, indem über sie, sondern mit ihnen, gespielt wurde. Daraufhin wurde die Kooperation mit der JVA Iserlohn aufgebaut und eine Konzeption zur Heranführung der Jugendlichen ans Theater entwickelt (Anhang XXVI).
Begonnen hat die Zusammenarbeit damit, dass strafgefangene Jugendliche drei Produktionen, *„Dream Team“*, *„Kohlhaas“* und *„Clyde und Bonnie“* begleiteten. Die Begleitung beinhaltete eine

inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stück, Rollenspiele und Probenbesuche, die Anwesenheit bei Aufführungen wie auch die Konzipierung der Werbung. Im Anschluss an die Aufführungen gab es immer eine Diskussionsrunde zwischen den straffälligen Jugendlichen und dem Publikum (Anhang XXVII).
Durch den Erfolg dieser Zusammenarbeit wurde die Entscheidung einer Intensivierung der Kooperation getroffen.
Das Projekt *„Charming Boys"* wurde zum Teil innerhalb der Einrichtung, aber auch im **theater**hagen umgesetzt. Erste Proben und die Heranführung der Jugendlichen an das Schauspielen erfolgten im Gefängnis, die acht Endproben fanden im **lutz**hagen statt (Anhang XVIII). Ein großer Anreiz für die Jugendlichen, deren Haftbedingungen bereits unabhängig von ihrer Teilnahme am Projekt gelockert worden waren, war, dass es nach den Proben im Theater immer die Möglichkeit gab, sich für eine weitere Stunde frei in der Stadt bewegen zu können. Die Gestaltung dieser Zeit war den Jugendlichen selbst überlassen (Anhang XXXI).
Werner Hahn ist der Meinung, dass es nicht relevant ist, aus welchem Antrieb heraus die Jugendlichen sich auf das Projekt einlassen. Die Erarbeitung eines Stückes ist ein anstrengender Prozess, der einen dazu zwingt sich mit sich selbst und in der Kommunikation mit anderen auseinanderzusetzen. Mit dieser Selbstreflexion lässt sich, ebenfalls wie bei Sandra Anklam, ein Bezug zur Definition der ästhetischen Bildung von Hentschel herstellen (Hentschel 2000, 13). Ohne Zusammenhalt in der Gruppe, ohne Vertrauen und Kritikfähigkeit ist die Produktion eines solchen Stückes nicht möglich (Anhang XXVII). Auch hier stehen der pädagogisch-therapeutische und der gesellschaftspolitische Aspekt eines solchen Projekts hinter dem ästhetisch-künstlerischen Rahmen.
Das von Hahn selbst geschriebene Stück orientierte sich an den Problemen der teilnehmenden Jugendlichen. „Der Inhalt sollte die reale Situation von jungen Straftätern als Grundlage haben, aber nicht – in Form eines ‚Betroffenheitstheaters' – zu einer simplen Spiegelung der Realität führen." (Anhang XXVII) Aufgrund dessen wurden die einzelnen Problematiken in einer Komödie verarbeitet. Hiermit wird der von Čechov als hervorhebungswürdig erachtete Kunstcharakter des Theaters, im Gegensatz zu Stanislavskijs Forderung nach detailgetreuer Abbildung der Wirklichkeit angesprochen (Hentschel 2000, 163). Dahinter stand der Gedanke, dass die Jugendlichen sich mit Erlebnissen aus ihrem eigenen Leben oder dem Leben eines Weggefährten identifizieren können, was ihnen dann eine Umsetzung auf der Bühne erleichtert. Werner Hahn war es wichtig, dass die Jugendlichen die Chance haben, auch ohne schauspielerischen Hintergrund auf der Bühne agieren zu können, ohne sich dabei unwohl zu fühlen oder dem Publikum vorgeführt zu werden. Er löste die Gratwanderung zwischen Kunst und Ausstellen durch die Wahl der Thematik und des Genres des Stücks (Anhang XXVII).
In der Konzeption der gesamten Kooperation spielte aber auch der gesellschaftspolitische Aspekt eine große Rolle. Wie bereits erwähnt, ging es darum, ein gesellschaftlich brisantes Thema im Theater aufzuarbeiten. Bei den Diskussionsrunden nach den Aufführungen stand die Entstigmatisierung der Jugendlichen im Mittelpunkt (Anhang XXVII). Durch die Aufhebung der *vierten Wand*, der imaginären Wand zwischen Spieler und Rezipienten, kommt es zur direkten Interaktion mit

dem Publikum. Der Unterschied zu Brechts Methode liegt darin, dass diese Aufhebung nicht durch Verfremdungseffekte im Stück, sondern durch eine Diskussionsrunde nach der Aufführung zustande kommt. Die beabsichtige Wirkung ist jedoch die gleiche. In beiden Fällen soll das Publikum in den Bruch zwischen Person und Figur, und in diesem Fall auch in den Bruch zwischen Person und Täter, involviert und somit zu Selbstreflexion animiert werden (Hentschel 2000, 183).
Der pädagogisch-therapeutische Rahmen wurde nur wenig in der Konzeption berücksichtigt, da dieser als inhärenter Teil des Ganzen betrachtet wurde. Ein Teil der Erarbeitung des Stückes besteht immer auch in der Bildung einer Gruppendynamik, innerhalb der man zu sich und der Gruppe Vertrauen aufbauen kann, um grenzüberschreitende Erfahrungen möglich zu machen, und Akzeptanz und Respekt vor den Grenzen der Anderen zu entwickeln.
Besondere Schwierigkeiten hatten die Jugendlichen mit konstruktiver Kritik, Es fiel ihnen sehr schwer diese nicht als Angriff sondern als Unterstützung anzunehmen. Es kam aufgrund von Verbesserungsvorschlägen der Regieseite mehrmals beinahe zur Eskalation (Anhang XXX).
Am Ende des Projekts standen insgesamt zwölf Aufführungen. Die große Anzahl der Aufführungen war Werner Hahn sehr wichtig. Ihm ging es dabei darum,

> „mit den Darstellern nicht nur das Hoch einer Premiere mitzuerleben, sondern auch das unglaublich herausfordernde Auf und Ab einer Vorstellungsserie zu durchleben. Umjubelten Abendvorstellungen mit vorwiegend erwachsenem Publikum standen Vormittagsaufführungen gegenüber, in denen junges, häufig theaterunerfahrenes Publikum gänzlich andere Erwartungen an die Darsteller richtete.“ (Anhang XXVIII)

Dies hatte zur Folge, dass die ohnehin schon harte Probenzeit nicht nur eine umjubelte Aufführung nach sich zog, sondern die Jugendlichen echtes Durchhaltevermögen zeigen mussten, um das Projekt zu Ende zu bringen.

3.2.2 Intention

Die Intentionen Werner Hahns, die hinter dem Projekt der Zusammenarbeit mit der JVA Iserlohn stehen, sind zunächst im privaten Rahmen entstanden.
Durch seine Kinder wurde ihm bewusst, wie anders diese die Welt beziehungsweise eine Stadt wahrnehmen. Er bemerkte wie eingeschränkt der Blick eines Erwachsenen auf eine Stadt ist, im Gegensatz zu dem eines Kindes. Man nimmt in den meisten Fällen das eigene Auto zur Arbeit und wieder zurück und kommt so nur bei der Arbeit oder während der Freizeit in Kontakt mit ausgewählten Menschen (Anhang XXVIII). Als Erwachsener lebt man in der Stadt, kann sie aber ausblenden, sich von ihr fernhalten. Als Kind kommt man durch Busfahrten, Schule und Freizeitangebote auf eine ganz andere Weise mit der Stadt, ihren guten und schlechten Seiten, in Kontakt.
Diese Erkenntnis bewegte Werner Hahn dazu, mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Arbeit zu fahren und sich an sozialen Brenn- und Reibungspunkten aufzuhalten (Anhang XXVIIIf.). Erschreckend fand er, zu sehen, wie wenige Menschen er mit der Kunst des Opernsingens, welcher er bis

dahin nachgegangen war, tatsächlich erreichen konnte. Durch das neue Kennenlernen der Stadt wurde ihm bewusst, dass er als Opernsänger speziell die Jugendlichen nicht erreichen konnte, die in Zukunft diese Stadt gestalten und die Verantwortung für diese übernehmen werden, sei es nun durch die beruflichen Positionen, die sie übernehmen, als Wählerschaft, als Gestalter oder Boykottierer des Zusammenlebens (Anhang XXIX).
Daraufhin initiierte er das Jugendtheater und bemühte sich dieses auch auf soziokulturelle Projekte auszuweiten. Das erste Projekt war eine Kooperation mit einer Hauptschule, einer Brennpunktschule, mit deren Schülern er ein altes Kino wieder neu belebte. Für das zweite Projekt mit Jugendlichen mietete er für fünf Monate ein Ladenlokal mitten in der Stadt. Die ganze Erarbeitung des Stückes ebenso wie der Bau des Bühnenbilds und weitere Erfordernisse fanden in diesem Ladenlokal statt. Dieses Projekt wurde auch von der örtlichen Radiostation begleitet, wodurch das „Projekt […] Bestandteil der Öffentlichkeit" (Anhang XXIX) wurde. Das Ergebnis konnte sich sehen lassen: 18 Vorstellungen, von denen jede ausverkauft war (Anhang XXIX).
Durch die Ergebnisse der Arbeit merkte Werner Hahn schnell, dass Jugendliche nur einen kleinen Anstoß in Richtung Theater brauchen, um einen gestalterischen Prozess ins Rollen zu bringen (Anhang XXIX).
Die Entwicklung der Stadt Hagen fasst Werner Hahn unter dem Stichwort des demographischen Wandels zusammen. „Die Stadt wird kleiner, älter und bunter" (Anhang XXIX). Seine Motivation hinter den soziokulturellen Projekten war es, auch integrativ zu arbeiten. Als Integrationsvermittler können eigentlich nur noch Bildungseinrichtungen, Medien, Sport und die Kunst fungieren. Bildungseinrichtungen finden allerdings meist keinen Zugang zu Jugendlichen, um eine solche Arbeit in ausreichendem Maße betreiben zu können.

> „Kunst schafft einen Freiraum, der es erlaubt, verschiedene kulturell oder religiös geprägte Identitäten zusammenzubringen. Dieser Freiraum macht ebenfalls möglich, gemeinsam die verschiedenen Identitäten zu beleuchten, eventuell zu ändern oder damit zu spielen und zu spinnen. Kunst ist ein ganz toller Freiraum, um in so einer Stadt integrativ zu wirken und [ihre Bewohner] zusammenzubringen. Theater kann eine neue Mitte der Stadt werden." (Anhang XXIX)

Der Freiraum, den Werner Hahn hier beschreibt, kann mit dem im Lösungsversuch beschriebenen gleichgesetzt werden. In beiden Beschreibungen liegt der Schwerpunkt darauf, Platz und Spielraum für die gesamte Identität jedes Einzelnen zu bieten.

3.3 Resümee

Beide Interviews, sowohl das mit Sandra Anklam, als auch das mit Werner Hahn, ermöglichten einen intensiven Einblick in bereits bestehende Projekte und boten so die Möglichkeit, Anregungen für die eigene Konzeption zu sammeln. Konzept und Intention wurden erfragt um diese mit den eigenen, bereits gefassten, Gedanken abzugleichen und zu ergänzen.

Zusätzlich wurden ebenfalls Übungen und Vorgehensweisen erfragt, die zu Schwierigkeiten führten oder eine Zusammenarbeit nicht möglich gemacht hatten.
Sandra Anklams Konzept und Beweggründe gleichen dem des Projekts in der Sozialtherapeutischen Anstalt, während Konzept und Intention Werner Hahns sich von denen des geplanten Theaterprojekts in Gelsenkirchen unterscheiden.
Der Grund für die Ähnlichkeit beziehungsweise Diskrepanz liegt unter anderem an den im Mittelpunkt des gestalterischen Prozesses stehenden Subjekten. Während Werner Hahn mit jugendlichen Strafgefangenen arbeitet, beschäftigen sich die anderen beiden Projekte mit erwachsenen Straftätern.
Allein das Alter der Gefangenen und die damit einhergehend abweichende Konzeption des Strafvollzugs einschließlich des Erziehungsauftrags, welche das Projekt Werner Hahns charakterisieren, verursachen große Unterschiede zwischen der Zielsetzung der Projekte und somit auch zwischen deren Konzeptionen. Des Weiteren spielen auch die Vorgeschichte und Ausbildungen der Anleitenden eine Rolle hinsichtlich der Art des Vorgehens, des Planens einer Konzeption und deren Durchführung.
Ganz abgesehen von der im vorangehenden Abschnitt beschriebenen Nähe beziehungsweise Diskrepanz haben beide Interviews die Konzeption des Projekts in der SothA Gelsenkirchen beeinflusst und bereichert. Aus beiden Konzepten und der dahinter stehenden Motivation konnten Schwerpunkte herauskristallisiert werden, die für die Planung des Projekts in der SothA relevant waren.
Im Folgenden werden jene Punkte zusammengefasst, welche die im nächsten Kapitel entstehende Konzeption beeinflusst haben.
Es wurde der Aspekt des in Vordergrundstellens der künstlerisch-ästhetischen Dimension und der damit einhergehenden Nicht-Instrumentalisierung der ästhetischen Erfahrung, welcher sowohl in Sandra Anklams, als auch in Werner Hahns Konzeption angeführt wurden, für wichtig erachtet. Die damit in Verbindung stehende Definition von Ulrike Hentschel, ästhetische Bildung als Auseinandersetzung des Selbst mit sich selbst zu sehen, stellt den Zusammenhang zu einem von Sandra Anklam genannten Beweggrund eines Theaterprojekts dieser Art her, der ebenfalls in der folgenden Konzeption berücksichtigt werden soll (Hentschel 2000, 13): Da das Erarbeiten einer Figur eine intensive Auseinandersetzung mit dem Selbst voraussetzt, impliziert diese auch eine Veränderung, beziehungsweise neue Wahrnehmung der Identität. Ebenfalls geht damit einher, dass der Spieler sich nicht hinter der Figur verstecken kann, sondern dass diese auch immer das eigene Selbst des Spielers widerspiegelt.
Die von Anklam angeführte Problematik der Gratwanderung zwischen Aufführung und *Zoobesuch* macht gerade im Gefängnistheater die von ihr genannten V-Effekte und das von Werner Hahn angeführte Aufbrechen der *4. Wand* notwendig. Beides sind Versuche, anhand der Brecht`schen Methode entstigmatisierende Wirkung im Publikum hervorzurufen (Brecht 1967, Bd. 15, 341f.).
Die Signifikanz des Theaterraumes als Raum der Entfaltung, auf die bereits im ersten Teil der Arbeit verwiesen wurde, wird auch von Werner Hahn als persönliche Intention benannt. Diese soll ebenfalls in die Konzeption des Projekts in der SothA Gelsenkirchen einfließen.

4. Die Bretter, die die Welt bedeuten

Die Bretter, die die Welt bedeuten heißt es im Theater und soll es auch an einem Wochenende in der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen heißen. Die Idee für das Theaterprojekt *„BRETTER"* ist entstanden durch eine von der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe gegründete Kooperation mit der SothA Gelsenkirchen. Ziel der Kooperation war ein niedrigschwelliges Freizeitangebot, eine Freizeitgruppe für die Insassen, angeleitet durch Studenten der Evangelischen Fachhochschule. Inhalt dieser Freizeitgruppe sind zum Beispiel Gesellschaftsspiele, Tischtennisturniere, Kunstaktionen und vieles mehr. Ziel ist es, den Insassen ein Freizeitangebot zu bieten, welches sich von dem in der SothA bestehenden unterscheidet und zusätzlich Kontakte außerhalb der Anstalt fördert. Im Zuge dessen kam die Idee auf, auch Theaterabende in die Freizeitgruppe zu integrieren. Dieser Vorschlag wurde jedoch bereits in der Vorbereitung und Konzeptionsphase der Freizeitgruppe von Seiten der SothA verworfen, da mangelhafte Resonanz angenommen wurde.

Die Idee jedoch, in einem Gefängnis Theater zu etablieren, war so einnehmend, dass nach Alternativen gesucht wurde. Andere Gefängnisse, speziell Jugendgefängnisse wurden angefragt, aber aufgrund der Kurzfristigkeit, des zeitlichen Umfangs und des bürokratischen Aufwands konnte die Idee nirgends verwirklicht werden.

Diese scheinbar unüberwindbaren Hürden motivierten zu einer weiteren Anfrage bei der SothA, diesmal direkt bei den Insassen. Tatsächlich gab es Meldungen aus der Freizeitgruppe. Einige Männer zeigten Interesse an solch einem Theaterprojekt teilzunehmen.

Die SothA ließ sich daraufhin auf das Projekt ein, organisierte in kürzester Zeit Raum und Personal, um dieses zu verwirklichen. Durch diese gelungene Kommunikation war es möglich, das Projekt binnen weniger Wochen zu realisieren.

Auf diese Weise kam ein insgesamt zwei Tage und neun Stunden umfassendes Projekt zustande, an dem sechs der Häftlinge der SothA Gelsenkirchen teilnahmen.

Die Sozialtherapeutische Anstalt Gelsenkirchen entpuppte sich als perfekter Kooperationspartner für ein solches Projekt, nicht nur dank der schnellen und problemlosen Organisation, sondern auch aufgrund der hausinternen Konzeption. Diese beinhaltet verschiedenste Therapieformen und Freiräume für individuelle Weiterentwicklung, weshalb das Projekt in die Konzeption problemlos integriert werden konnte.

4.1 Synergieeffekte zwischen der Konzeption der SothA und dem Theaterprojekt *„BRETTER"*

Die Sozialtherapeutische Anstalt Gelsenkirchen existiert bereits seit 1975 und beschäftigt sich seitdem mit der Durchführung und Optimierung von Sozialtherapie im Strafvollzug (Heim 2012).

Maximal 57 Haftplätze stehen in der gesonderten Justizvollzugsanstalt zur Verfügung. Aufgabe und Ziel der Einrichtung ist es Häftlinge, die sich bereit erklären, beziehungsweise freiwillig bewerben, durch Therapie und soziales Training auf ein Leben außerhalb des Gefängnisses vorzubereiten und so Rückfälle auf ein Minimum zu reduzieren.

Sie unterscheidet sich vom Konzept und der Art des Freiheitsentzuges von anderen Einrichtungen des Justizvollzugs. Mehr Freiräume, mehr Verantwortung und soziales Training lassen den

Gefängnisalltag dem bisher gelebten so ähnlich werden, wie es der Rahmen einer Justizvollzugsanstalt erlaubt (Heim 2012).

Die Konzeption inkludiert Vorschriften, die den Bruch im Leben der Häftlinge so gering wie möglich halten sollen. Diese Vorschriften vereinfachten das Verfahren ein Theaterprojekt zu etablieren. Ebenfalls die bereits existierende Freizeitgruppe und die damit vorhandene Sicherheitsprüfung erleichterten den Prozess. Weiter kam hinzu, dass das Konzept des Projekts ähnliche Rahmenziele umfasst wie das der SothA.

Wichtiger Bestandteil theaterpädagogischen Arbeitens ist das Herstellen eines intensiven Körpergefühls beziehungsweise -bewusstseins. Eben dieser Grundsatz soll auch in der SothA vermittelt werden, um „positive Effekte für die Bereiche ‚Selbstwertregulation' und ‚Selbstwahrnehmung'" zu erreichen (Heim 2006, 35). Aufgrund dessen sind bereits in der Orientierungsphase, dem Zeitraum, in dem ein Häftling auf Probe aus dem Regelvollzug in die Sozialtherapeutischen Anstalt verlegt wird, Sportangebote verpflichtend.

Konfrontation mit Konflikten und Kontakt zu anderen Häftlingen zur Beobachtung der Sozialkompetenz sind ebenfalls Ziel dieser anfänglichen Verpflichtung zum Sport (Heim 2006, 34).

Intensiver Kontakt unter den Häftlingen ist auch ein Aspekt, der durch ein Theaterprojekt abgedeckt und gefördert wird. In der Gruppe etwas zu erschaffen und zu gestalten schafft zum einen eine Gruppendynamik, in der Konflikte und Kompromisse unabdingbar sind und zum anderen eine unumgängliche Vertrauensbasis, ohne die ein Arbeiten nicht möglich ist. Die eben genannten Punkte werden in der SothA durch das gemeinsame Leben in Wohngruppen gefördert. In diesen werden alle Problematiken des alltäglichen Zusammenlebens erprobt.

Ebenfalls bereits in der Orientierungsphase beginnend stellt die Kreativwerkstatt einen wichtigen Faktor in der Vorgehensweise der Sozialtherapie dar. Diese bewegt sich bisher allein im handwerklichen Bereich, Kreativität wird also anhand der Arbeit mit Ton, Holz, Metall und Modellbau gefördert (Heim 2006, 41). Ein Theaterprojekt kann hier ergänzend wirken und Kreativität auf einer anderen Ebene fördern.

Im Schauspielensemble sind Kreativität und Ästhetik Produkte, die nur durch gemeinsame Arbeit entstehen können. Enge Zusammenarbeit und Schaffen von Bildern und Szenen fördern gemeinsame Kreativität und Respekt vor den Grenzen und Gefühlen der anderen Gruppenmitglieder, also Empathievermögen.

Allgemeine Ziele der Sozialtherapie, aber auch schon Aufnahmekriterien, die in der Therapie weiter ausgebaut und verfeinert werden sollen, wie zum Beispiel Gruppenfähigkeit, werden durch Theaterprojekte ebenso gefördert. Die Insassen müssen für Veränderungen offen sein und bereit sein zur Therapie, um auch den außerhalb der Gefängnismauern für Therapie geltenden Grundsatz der Freiwilligkeit zu wahren (Heim 2006, 42).

Veränderungsmotivation sollte man auch mit ins Theater bringen, da intensive Körper- und Gruppenarbeit immer auf das Individuum wirken. Auch an dieser Stelle soll die Auseinandersetzung der Person mit sich selbst, als Definition der ästhetischen Bildung nicht unerwähnt bleiben (Hentschel 2000, 13). Selbstbildung als Ziel ästhetischer Erfahrung kann Therapieprozesse unterstützen oder in Gang bringen.

Vor der endgültigen Aufnahme in die SothA muss jeder neue Bewerber ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz und Kritikfähigkeit unter Beweis stellen, welche in den verschiedenen Therapien weiter ausgebaut und verfestigt werden sollen (Heim 2006, 42).

Spätestens an dieser Stelle überschneidet sich Theater in höchstem Maße mit den therapeutischen Maßnahmen der Einrichtung. Beide Aspekte sind unumgänglicher Teil der künstlerischen Arbeit. Während Kritikfähigkeit auf dem Weg zu einer präsentablen Aufführung von Nöten ist, wird schon allein durch die von den Regisseuren und Mitspielenden gegebene Kritik Frustrationstoleranz des einzelnen eingefordert erweitert und verfestigt. Ein wichtiger, in der Theatereinheit zu erprobender Punkt, ist die sogenannte von Jaques Lecoq[18] begründete Complicité[19] . Ohne Complicité ist ein gemeinsames Handeln auf der Bühne nicht möglich. Complicité, zu Deutsch Mittäterschaft, ist im Theater unabdingbar. Es geht darum, den Mitspieler wahrzunehmen, Angebote anzunehmen und den anderen in allem, was er tut zu unterstützen. Eine solche *Kameradschaft* auf der Bühne sorgt dafür, dass es auch, wenn einer nicht weiter weiß, immer weiter geht (Sachser 2009,194).

Eine solche Zuverlässigkeit beziehungsweise Sozialkompetenz, nicht nur im Zusammenspiel, sondern im gesamten Zusammenleben, sieht die SothA als Voraussetzung für die Aufnahme in der Einrichtung und als Therapieziel. Diese beinhaltet auch eine Motivation zur Mitarbeit, ohne die nicht nur in der Theaterkunst nichts möglich ist.

Zwei weitere wichtige Aspekte der Sozialtherapie sind Bindungsfähigkeit und Kontaktbereitschaft. Erstere soll durch intensiven Kontakt zu einem Betreuer getestet und ausgebaut werden, Letztere durch Sport, kreative Arbeit und das gemeinsame Leben in den Wohngruppen (Heim 2006, 42).

Beide Aspekte kann man auch während eines intensiven Theaterworkshops beobachten. Kontakt ist ohnehin nicht zu umgehen, enge Bindungen entstehen häufig durch die intensive Arbeit miteinander.

Beherrschbares Gefährdungspotential ist ebenfalls als Aufnahmebedingung und Therapieziel in der Behandlungskonzeption der SothA Gelsenkirchen Grundvoraussetzung. Theaterarbeit bringt jeden an körperliche und psychische Grenzen. Teilweise müssen diese überwunden werden, um richtig arbeiten zu können. Auf diese Art und Weise lernt man sich, seinen Körper und die eigenen Kräfte, ebenso wie die des Gegenübers neu kennen und einzuschätzen. Eine Selbstkontrolle (Heim 2006, 8) wird dadurch einfacher und durch die Arbeit in der Gruppe zur Normalität. Im Theater gibt es feste Regeln und eindeutige Grenzen, vor allem als weibliche Anleiterinnen in einer Justizvollzugsanstalt für Männer.

Grundsatz ist, wer die Regeln nicht befolgt, muss gehen. Regeln müssen auch im Theater befolgt werden, sonst ist Arbeit in der Gruppe nicht möglich. Ein Grundsatz, der auch in der bereits angeführten Rollentheorie von Mead impliziert ist, ist die Tatsache, dass auch im Spiel Regeln beachtet und befolgt werden müssen um nicht vom Spielgeschehen ausgeschlossen zu werden (Abels

[18] Jaques Lecoq *1921 †1999 war ein französischer Theaterpädagoge. 1956 gründete er die Schauspielschule „École Internationale de Théâtre“, die internationale Anlaufstelle für Schauspielschüler geworden ist (Sachser 2009, 166; Köller 1993, 11).

[19] Comlicité zu Deutsch Komplizen-, Mittäterschaft beschreibt das Zusammenspiel im Bezug auf Schauspieler und Rezipienten, Requisite oder andere Schauspieler (Sachser 2009, 194).

2007, 84f.). Die aufgestellten Regeln sind jedoch nicht zur Einschränkung der Teilnehmenden gedacht, sondern ermöglichen durch ihre Existenz und Umsetzung das Erschaffen einer theatralen Wirklichkeit, des zweckfreien Raums.
Grenzen sind ebenfalls klar gesetzt. Körperkontakt zu den Anleiterinnen ist tabu, eine Grenze, die nicht verbal, sondern im Spiel etabliert wird. Die anderen Grenzen definieren sich jeweils durch die Grenzen des Gegenübers.
An letzter Stelle steht die Grundbedingung eines sprachlichen Reflexionsvermögens, welches für eine Therapie unabdingbar ist (Heim 2006, 42).
Wenn es von den Spielleitern als notwendig erachtet wird, kommt die Gruppe zu einer Reflexionsrunde zusammen. Festes Ritual ist die Reflexionsrunde am Ende eines Arbeitstages. Diese hat den Sinn, jedem Teilnehmer die Möglichkeit zu geben den Tag Revue passieren zu lassen und ein Resümee zu ziehen. Aber auch während der Theaterarbeit ist es wichtig, zu reflektieren, um Übungen zu verstehen und das Bewusstsein auf der Bühne zu schärfen.
Für die Sozialtherapie ist es relevant, den Tätern eine Einsicht in ihre innere Problematik zu geben, diese aufzubrechen und anschließend neue Verhaltensmuster, Alternativen zu etablieren. Hierfür ist es wichtig, das gesamte Umfeld des Insassen mit einzubeziehen, um diesem nach der Entlassung ein stabiles, vorbereitetes Umfeld zu gewährleisten (Heim 2006, 9).

> „Die Behandlung von Straftätern in der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen beinhaltet eindeutige Strukturen und Abläufe, die durch Aushandeln und Definieren von Normen und Regeln aufgestellt werden. Sie sind unverzichtbare Bestandteile in der Konzeption, um die behandlerisch notwendigen Freiräume durch verbindliche und berechenbare Grenzsetzungen und konsequente Reaktionen zu sichern. Konflikte werden zugelassen und so sichtbar gemacht, damit sie bearbeitet werden können und zu Veränderungen führen.“ (Heim 2006, 10)

In diese behandlerischen Freiräume ist ein Theaterprojekt der geplanten Art einzuordnen, da es darauf abzielt, einen solchen Freiraum zu erschaffen. Es soll den Häftlingen ermöglicht werden, ihre zurückgestellte Identität neu zu entdecken und zu entfalten. Das Projekt repräsentiert ein niedrigschwelliges Freizeitangebot, welches viele der Rahmenziele der Sozialtherapie aufgreift und auf einer anderen Ebene als auf der innerhalb der Institution fördert. Die konkrete Ausformung des Konzeptes wird im Folgenden dargelegt.

4.2 Theaterprojekt *„BRETTER“* in der SothA Gelsenkirchen

Das Theaterprojekt *„BRETTER“* in der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen umfasst einen zeitlichen Rahmen von zwei Tagen, insgesamt neun Stunden. Ursprünglich war ein größerer Zeitrahmen geplant, jedoch verhinderten äußere Zwänge die Umsetzung.
Angeleitet wird das Projekt von Lena Hilgendiek und Lea Scharr, beide Studentinnen der Sozialen Arbeit im 6. Semester an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe.

An dem Projekt nehmen sechs Häftlinge der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen teil. Zu Beginn sollte auch ein Mitarbeiter der SothA teilnehmen, da das Projekt aufgrund von Sportlichkeit und den ausgewählten Requisiten, Bretter, dauerhaft überwacht werden muss. Nach Präsentation der Konzeption jedoch wurde nur ein Beisitzer anstelle eines Teilnehmers ernannt. Angesichts der engen Zusammenarbeit mit viel Körperkontakt war die Angst der Überschreitung und vor dem Verschwimmen der strikten Grenzen zwischen Mitarbeitern und Häftlingen zu groß.
Da das Konzept nicht darauf ausgelegt war, die Beziehung zwischen Mitarbeitern und Häftlingen mit einzubeziehen, wäre eine Überdenkung des Konzepts bei einer Teilnahme eines Mitarbeiters von Nöten gewesen. So kam diese Absage dem bestehenden Konzept zugute.

4.2.1 Konzeption

Nach langer Überlegung, ob die Konzeption des *„BRETTER“* Workshops sich von anderen Projektkonzeptionen außerhalb des Gefängnisses aufgrund der anderen Rahmenbedingungen unterscheiden sollte, wurde die Entscheidung gegen diverse Abweichungen getroffen. Ein Hauptziel soll die Entstigmatisierung der Insassen sein, somit ist es unumgänglich, von Änderungen abzusehen, um nicht ebenfalls zu stigmatisieren.
Die Überlegung war, die Insassen insgesamt langsamer an das Theater heranzuführen und Körperkontakt zwischen ihnen in kleineren Schritten zu etablieren, um durch einen sanfteren Einstieg die Männer nicht abzuschrecken. Diese Konzeptmodifikationen schienen sinnvoll, trotzdem blieb es fraglich, ob eine solche Abstufung richtig sei. Im Grunde führten die Überlegungen dahin, dass zum einen Theaterarbeit immer intensiv ist und sein soll und zum anderen, die Männer sich auf einen Theaterworkshop eingestellt und bereit erklärt haben sich auf einen solchen einzulassen und diesen nun auch bekommen sollten.
Vorrangiges Rahmenziel des Projekts ist, den Teilnehmenden eine Einführung ins Theater beziehungsweise Theaterspielen zu geben. Des Weiteren soll die Erarbeitung einer Performance im Mittelpunkt stehen, welche vom Wort, über Improvisation bis hin zum Stück gemeinsam kreiert werden soll.
Neben diesen beiden Rahmenzielen soll das Projekt für die Männer eine neue Freizeitbeschäftigung darstellen, die einen Ausgleich zum monotonen Gefängnisalltag schafft und, wenn auch nicht vordergründig beabsichtigt, resozialisierende Wirkung haben kann.
Der resozialisierende Effekt hat wiederrum das zentrale Ziel der Entstigmatisierung. Diese soll auf zwei Ebenen erreicht werden. Einmal auf der Ich-Ebene, damit der Gefangene sich selbst nicht nur über seine Tat definiert und zum anderen auf gesellschaftlicher Ebene. Sowohl ein selbstbewussteres Auftreten nach der Zeit in Haft, das Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten, als auch eine Gesellschaft, die ehemalige Straftäter nicht nur als solche ansieht, sondern ebenfalls als komplexe Menschen mit vielen Eigenschaften und Fähigkeiten kann bei der Wiedereingliederung in die Gesellschaft helfen.
Schon bei der Beschreibung der Rahmenziele wird die Gewichtung der drei Grundpfeiler von Gefängnistheater deutlich.

An erster Stelle steht der künstlerisch-ästhetische Rahmen, also das Theater selbst. Es geht darum, den Insassen der SothA Gelsenkirchen Theater näher zu bringen, mit allen seinen Vorzügen. Weiter verdeutlichen die Rahmenziele, dass an zweiter Stelle der gesellschaftspolitische Aspekt steht. Erst zuletzt wird auch die pädagogisch-therapeutische Dimension einbezogen. Jedoch mit dem Bewusstsein, dass dieser zuletzt genannte Aspekt für jeden der Spieler relevant wird und so nicht gesondert gefördert werden muss.
Um die genannten Rahmenziele zu erreichen, wird für jedes Einzelne ein festes Vorgehen konzipiert. Für die ersten beiden, das Näherbringen von Theater und die Erarbeitung einer Performance, wird ein Einstieg über intensive Körperarbeit, Vertrauensübungen und die Bildung einer Gruppendynamik für die richtige Vorgehensweise erachtet. Diese begründet sich durch Hentschels These, dass Theaterspielen nur auf der Basis eines konsistenzfähiges Ichs möglich wird (Hentschel 2000, 248). Ein solcher Einstieg schafft den bereits häufig erwähnten Freiraum, in dem die verdrängte Identität Platz zum Existieren findet, neu kennengelernt und weiterentwickelt werden kann. Ebenfalls soll in diesem Raum durch das Wiederentdecken des ganzen Ichs die Position des Einzelnen zwischen den Identitäten bewusst gemacht und somit die Differenzerfahrung und -notwendigkeit verdeutlicht werden (vgl. Hentschel 2000, 248f.). Ein langsames Heranführen an Improvisation soll erste wichtige Teilaspekte des Theaters auf spielerische Art und Weise vermitteln. Auch Diskussions- und Reflexionsphasen sind von großer Wichtigkeit, um ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, was in der Praxis vorher ausprobiert und gelernt wurde.
Einen Ausgleich zum Gefängnisalltag zu schaffen, ist nicht die Schwierigkeit. Jedoch den eklatanten Gegensatz zwischen dem gelebten Alltag und einem intensiven Theaterworkshop zu überbrücken, stellt sich als größere Herausforderung dar. Auch deshalb wird ein sehr körperbetonter Einstieg gewählt, welcher den Freizeitaktivitäten im Gefängnis wohl am ähnlichsten sein dürfte, um sich dann immer weiter davon zu entfernen und sich in Richtung Theater zu bewegen.
Das Rahmenziel Entstigmatisierung, welches sowohl von Sandra Anklam als auch von Werner Hahn thematisiert wurde, wird von zwei Seiten angegangen. Zum einen sollen die Insassen selbst eigene Fähigkeiten und Talente entdecken und dadurch das Selbstvertrauen in diese wiedergewinnen. Zum anderen soll auch einer Öffentlichkeit bewusst gemacht werden, dass hinter dem sogenannten *Täter* auch ein Mensch steht. Die erste Problematik wird durch das Schaffen einer eigenen Performance binnen zwei Tagen gelöst. Der Sinn dahinter ist, Fähigkeiten und Produktivität zu visualisieren und damit den Insassen aufzuzeigen, welche Kräfte in ihnen schlummern. Außerdem wird als wichtig erachtet, auf ein klares Ziel hinzuarbeiten, das für die Teilnehmenden zu Beginn utopisch und unerreichbar wirkt und somit das Erreichen des Zieles umso mehr selbstbewusstseinsfördernd ist.
Durch den Vorschlag einer Präsentation des Geschaffenen soll die gesellschaftliche Komponente des Entstigmatisierungsprozesses in Angriff genommen werden. Die Möglichkeit einer solchen Präsentation wird im Vorfeld mit der Gefängnisleitung abgestimmt, um sicher zu gehen, dass dieser Weg hin zur Entstigmatisierung auch gehbar ist.
Durch eine Präsentation der Performance soll einer Öffentlichkeit die Möglichkeit gegeben werden, einen Einblick in die Welt der Personen zu bekommen, die sie sonst nur durch die medial

voreingenommene Betrachtung kennt. Dadurch kann ihre oft voreingenommene Haltung korrigiert werden. Es gilt jedoch zu vermeiden, die Performance als eine Art *Zoobesuch*, wie es Sandra Anklam formuliert (vgl. Anhang XX), wirken zu lassen, weshalb die Idee entstand, dem Publikum die eigenen Vorurteile zunächst vor Augen zu führen und diese dann in der weiteren Performance aufzubrechen und mit ihnen ebenfalls die auferlegten Stigmata.

Als Lösung für die Gratwanderung zwischen Kunst und *Zoobesuch* wurde ein interessanter Weg gewählt. Plan ist es, dass bereits während des Zuschauereinlasses die an der Performance teilnehmenden Insassen sich unter das ahnungslose Publikum mischen. Die Insassen kommen mit den *normalen* Menschen ins Gespräch, fragen woher diese von der Aufführung wissen und mit welcher Intention sie gekommen sind. Nach Verstummen des Publikums erheben sich die sechs Schauspieler und gehen auf die Bühne. Diese Aktion soll dieser Öffentlichkeit ins Bewusstsein rufen, dass auch die Insassen *normale* Menschen sind, die nur einen größeren Fehler begangen haben. Dem Publikum soll vor Augen geführt werden, dass man mit einen Straftäter gesprochen hat und es nicht einmal bemerkt hat, da dieser genauso Mensch ist wie man selbst.

Daraufhin sollte es für die Insassen einfacher sein, ihre Performance einem dann hoffentlich unvoreingenommenen Publikum vorzuführen. Diese Idee basiert auf der Wirkungsästhetik Brechts. Der V-Effekt, welchen Brecht innerhalb einer Aufführung benutzt, um einen Reflexionsprozess im Publikum anzustoßen, wird vor die Aufführung gesetzt mit ebendiesem Ziel. Es soll dem Publikum zum einen die Differenz zwischen Person und Schauspieler, jedoch auch zwischen Person und Täter vor Augen führen und somit einen ambigueren Prozess in Gang setzen (Hentschel 2000, 191).

Nach der Präsentation soll Zeit und Raum für eine Unterhaltung zwischen den Menschen von *draußen* und den Menschen von *drinnen* sein, in der noch bestehende Stigmata vollends aufgebrochen werden können. Diese soll in einem lockeren Rahmen stattfinden, um zwanghafte Unterhaltungen zu vermeiden. Jeder soll die Freiheit haben, sich zu unterhalten, jedoch soll sich niemand gezwungen fühlen. Hiermit wurde teilweise die Idee von Werner Hahn aufgegriffen, eine Diskussion im Anschluss an die Aufführung aufkommen zu lassen, jedoch in abgewandelter Form, nämlich durch herausnehmen selbiger.

Diese entstigmatisierende Wirkung des Theaterprojekts, sowohl den Insassen als auch die Gesellschaft betreffend, soll die Wiedereingliederung nach Ende der Haftstrafe für beide Seiten vereinfachen. Tritt der ehemalige Insasse mit einem gesunden Selbstbewusstsein ins Leben außerhalb der Mauern zurück, ist er fähig, sich auf eine Arbeitsstelle zu bewerben und sich nach und nach wieder ein Leben aufzubauen. Schafft dieser es, sich von seinem eigenen Stigma zu befreien, könnte dies auch eine Rückfallprophylaxe beinhalten.

Die Gesellschaft weiß nun, dass hinter diesem Straffällig auch ein Mensch steht, der theaterspielt, mit dem man sich normal unterhalten kann, der auch eine Ausbildung und einen Schulabschluss hat und der sich ernsthaft bemüht, sowohl seine Schuld, wie auch seine Scham zu bewältigen und nach vorne zu schauen. Der Haftentlassene kann dies jedoch nur dann meistern, wenn die Öffentlichkeit ihn nicht immer wieder auf seine Tat reduziert. Auch ein aufmerksames Verhalten von Seiten der Gesellschaft kann als Vorbeugung gegen Rückfälle fungieren. Schafft man es, der

Gesellschaft ein solches Bild zu vermitteln, wird die Resozialisierung eines Strafgefangenen um einiges erleichtert.
Das Bewusstsein, dass man mit einer Aufführung nicht die Gesellschaft verändern kann, muss an dieser Stelle gesondert beachtet werden. Der Versuch, in kleinen Schritten darauf hinzuarbeiten und zumindest einer kleinen Öffentlichkeit einen Anstoß in diese Richtung zu geben, ist jedoch legitim und wichtig.
Der von Spielleiterseite angestrebte Kompetenzerwerb orientiert sich an der Lebenswelt der Spielenden. Einerseits werden wichtige Aspekte der Arbeit seitens der Institution wieder aufgegriffen, des Weiteren werden neue Erfahrungswerte und Räume der persönlichen Weiterentwicklung etabliert.
Zu Beginn steht die Bildung einer Gruppendynamik im Vordergrund. Die Männer kennen sich bereits alle untereinander. Sie wohnen teilweise gemeinsam, teilweise in unterschiedlichen Wohngruppen. Durch das gemeinsame Leben und Arbeiten haben sich bereits Verhaltensmuster untereinander ausgebildet und verfestigt. Jeder hat in der Gruppe schon einen vorgeschriebenen Platz und einen Status eingenommen oder zugeschrieben bekommen. Wichtig ist, dieses Muster aufzubrechen und die Gruppe neu zusammenzuführen, um für ein gemeinsames Arbeiten die optimale Grundlage zu schaffen.
Hierfür wird es für wichtig erachtet, den Männern zuerst einzeln, innerhalb der Gruppe, die Möglichkeit zu geben, sich auszutesten. Aus diesem Grund wird an erster Stelle mit einem ausgeprägten Warm-Up gearbeitet, welches körperliche Anstrengung erfordert. Auch der Übergang in die Einleitungsphase wird durch Körperübungen bestimmt. Die Gedanken und Muster sollen in den Hintergrund gedrängt werden und die ganze Konzentration nur auf dem Meistern der Übung und der Anstrengung liegen, sodass man sich als Teilnehmer nur auf sich konzentrieren kann und über alles andere erst einmal nicht nachdenkt. Zusätzlich sollen die gewählten Übungen ein ausgeprägtes Körperbewusstsein fördern. Jeder Körperteil wird benannt und bewegt. Durch barfüßiges Arbeiten soll auch ein Kontakt zum Boden, eine Standfestigkeit und ein neues Ich-Empfinden hervorgerufen werden. Diese Phase dient auch zum Abbau von Hemmungen, wodurch die Grundlage für eine stabile Gruppendynamik gebildet wird. Schritt für Schritt werden die Übungen immer etwas ungewöhnlicher, bleiben aber sportlich. Auf diese sensible Art und Weise soll ein Ausstieg der Teilnehmer aufgrund vom Scham vermieden werden. Neben Hemmungsabbau und Körperarbeit ist für eine homogene Gruppenbildung ebenfalls bedingungsloses Vertrauen untereinander von Nöten. Dieses wird durch kontinuierlich anspruchsvoller werdende Übungen ausgebildet und gefestigt.
Die Warm-Up-Phase und die Einleitungsphase des ersten Tages werden für den eben genannten Kompetenzerwerb, die Bildung einer Gruppendynamik durch Hemmungsabbau, Vertrauensaufbau und Körperarbeit genutzt. Ebenfalls soll durch alle der gewählten Übungen auch schrittweise das Selbstbewusstsein jedes Einzelnen gestärkt werden. Durch Selbstbewusstseinssteigerung, soll erreicht werden, dass die Teilnehmenden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln, die beschnittene Identität um die verdrängte komplementiert wird und sich so auf das gesamt Konzept blickend, das Ziel der eigenen Entstigmatisierung erreichen lässt.

Vertrauen innerhalb der Gruppe ist auch für das Zusammenspiel auf der Bühne ein wichtiger Aspekt. Theaterpädagoge Jaques Lecoq nennt dieses Zusammenspiel Complicité zu Deutsch Komplizenschaft, welches bereits im Abschnitt der Konzeption der SothA kurz erläutert wurde. Diese beschreibt das ganzheitliche Sein auf der Bühne und im Spiel und inkludiert nicht nur den einzelnen Spieler, sondern ebenfalls das Zusammenspiel des Spielers mit anderen, das aufeinander Achten, für einander Einstehen und das gegenseitige Wahrnehmen (Sachser 2009, 194).
Den anderen wahrzunehmen und aufeinander zu achten wird auch durch diverse Spiele der beiden Anfangsphasen erarbeitet, um für die erste Hauptphase bereits eine Grundlage für Improvisationsübungen zu schaffen.
Dieser theatralisch langsame, aber körperlich und Hemmungen betreffend fast schon brutale Einstieg in den Workshop soll den Teilnehmenden ihre eigenen Grenzen schonungslos vor Augen führen und ihnen helfen, diese zu überwinden und weiterzumachen. Ebenfalls sollen durch Übungen des Zusammenspiels ein Gefühl und Respekt für und vor den Grenzen der anderen geweckt werden. Das Gefühl für sich selbst und das Gespür für den anderen lässt das Spiel auf der Bühne zu einer gemeinsamen, freudvollen Erfahrung werden. Diese soll weiter das Selbstbewusstsein in sich und die eigenen Fähigkeiten stärken, ein Erfolgsgefühl und somit Kraft und Ehrgeiz für den nächsten Tag, den zweiten Workshop Tag, wecken.
Konzentration ist etwas sehr Anstrengendes, wenn sie über einen längeren Zeitraum gefordert wird. In den drei Stunden des ersten Workshop Tages soll eine Anstrengung dieser Art noch vermieden werden, um die Teilnehmer nicht zu überstrapazieren. Am zweiten Tag soll auch Konzentrationsfähigkeit über längere Zeiträume getestet und vorhandene Ressourcen gestärkt werden. Kognitive Phasen sollen immer wieder durch kurze Pausen und physisch basierten Spielen unterbrochen werden, um einem Nachlassen der Konzentration entgegenzuwirken. Doch neben den Unterbrechungen sollen auch Phasen kognitiven Arbeitens bis auf das Äußerste strapaziert werden, um auch dieses weiter zu trainieren. Eine wichtige Bedingung solcher Übungen ist, dass diese nicht von den Spielenden unterbrochen werden. Im Fluss zu bleiben und hartnäckig zu arbeiten, kann nur in einem gemeinsamen *Flow* passieren. Wenn ständig einer die Gruppe verlässt um etwa zu trinken, zu rauchen oder um auf die Toilette zu gehen, ist ein Vorankommen unmöglich. Deshalb sind klare und rigide Regeln notwendig. Pausen, nicht nur Raucher- sondern auch Trinkpausen, sollen von den Spielleitern festgesetzt und von den Teilnehmenden auch so eingehalten werden. Ebenfalls müssen klare Grenzen gesetzt werden, welche das Verhältnis zwischen Spielleitern und Spielenden festlegen. Wichtig ist als Spielleiter auch eine angesehene leitende Funktion in der Gruppe einzunehmen und eine gewisse Autorität gegenüber der Gruppe zu haben, aber nur in einem Maße, welches einen nicht zu weit von der Gruppe entfernt und abhebt.
Gerade als weibliche Anleiterinnen im Männergefängnis sind diese Grenzen unabdingbar. Durch die benannte Autorität ist es möglich, auch klare körperliche Grenzen zu etablieren. Diese Grenzen aufrechtzuerhalten, bringt ein klares Durchsetzen des aufgestellten Regelwerks mit sich. Durch das Bestehen auf die Regeln wird die Position des Anleiters unterstrichen und so das Durchsetzen von Grenzen vereinfacht.

Kommunikation, sowohl verbal als auch non-verbal, soll durch verschiedene Übungen gestärkt und ausgebaut werden. Non-verbale Kommunikation ist auch beim gemeinsamen Spiel von großer Bedeutung. Das Gegenüber ohne Worte verstehen zu können, ist spätestens bei Patzern auf der Bühne sehr wertvoll, um das Stück am Leben zu erhalten. Die non-verbale Kommunikation wird erst durch spielerische, später durch wortlose Improvisationsübungen erarbeitet. Schon bei der Aufwärmung, ebenso wie während der Vertrauensübungen wird mit gemeinsamen Gruppenimpulsen, welche ohne Absprache umgesetzt werden sollen, gearbeitet.
Kommunikation mit Worten wird auf dem Weg zum Stück durch geplante reflektive Phasen bedacht. Durch Reflexion sollen die Männer Gelerntes und Gefühltes in Worte fassen. Dies hat den Zweck, die Männer, die sich ansonsten eher schwer tun, über eigene Gefühle zu sprechen, in diesem Kontext zu ebendieser Aussprache zu motivieren. Durch gegenseitige Kritik bei der Entstehung der Performance sollen ebenfalls kommunikative Fähigkeiten gestärkt und Ehrlichkeit auf der einen, Kritikfähigkeit auf der anderen Seite ausgebaut werden.
Auf dem Weg zum Stück ist die Vermittlung bestimmter Kompetenzen wichtig, um am Ende eine präsentable Performance zu erhalten. Die bisher genannten Fertigkeiten sind Grundlage der Erarbeitung einer Präsentation. Während dieser kommen noch neue Lernfelder hinzu. Zu Beginn soll erst eine Bühnenhaltung, also eine Neutralhaltung, die Ausgangsposition für den Identifikationsprozess des Schauspielers mit seiner Figur ist, vermittelt werden. Es soll ein Bewusstsein für die Wirkung eines Spielers auf der Bühne produziert werden. Dies wird durch Übungen zur Haltung, durch Szenenproben unterlegt mit unterschiedlicher Musik beziehungsweise ohne musikalische Untermalung sowie durch das Erraten bloßer Gedanken und die Betrachtung der Unnötigkeit von unterstützenden Gesten seitens der Spieler weiter geschult. Durch Improvisation soll die Kreativität und der Erfindungsgeist der Männer angeregt und ausgebaut werden. Das bisher Gelernte soll auf der Bühne gemeinsam umgesetzt werden können und so ein Erfolgserlebnis auf der Bühne erlebt werden. Durch verschiedene Übungen wird auch die ernstspielhafte Situation auf der Bühne im gemeinsamen Spiel und im Austausch mit dem Publikum vermittelt.
Mit der Entwicklung der Performance, von gemeinsam gesammelten Worten auf einem Plakat bis hin zum Zusammensetzen der daraus entstandenen Szenen, soll den Männern aufgezeigt werden, wie produktiv man in kürzester Zeit sein kann, wie viel in ihnen steckt und was sie alles erreichen können, wenn sie es wollen.
Inhalt der Konzeption ist es, durch den Erwerb verschiedener ausgewählter Kompetenzen die festgelegten Rahmenziele zu erreichen. Dabei ist es wichtig, trotz festgelegtem Verlaufsplan flexibel zu bleiben und in Situationen, die eine solche Flexibilität erfordern, auf die Gruppe oder auf Einzelne einzugehen und den Plan zu modifizieren.

4.2.2 Durchführung:
Identitätsbildende und Persönlichkeitsfördernde Übungen

Aufgrund der Komplexität der erstellten Verlaufspläne[20] werden an dieser Stelle nur Übungen hervorgehoben, welche mit dem Hauptthema dieser Arbeit, also dem Umgang mit einer beschnittenen Identität beziehungsweise mit der möglichen Weiterentwicklung von Identität durch Theater im Gefängnis zusammenhängen.

Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass jede der Übungen noch andere Kompetenzerwerbe mit sich bringen kann, welche an dieser Stelle außer Acht gelassen werden.

Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde auf die Identitätsproblematik bei Antritt einer Haftstrafe eingegangen. Als ein Lösungsvorschlag für diese Problematik wurden Theaterprojekte genannt. Theaterarbeit kann den benötigten Raum schaffen, um Individualität ausleben und auf diese Weise die eigene Identität zu schützen und weiterbilden zu können.

Das gewählte Warm-Up, sehr sportlich, viele schnelle Übungen mit Variationen, sollte dazu dienen, dass das Denken erst einmal in den Hintergrund gestellt wird. Ein Raumlauf mit verschiedenen Anweisungen wie *Vorwärts*, *Rückwärts*, *Jump* und *Down* sollte für einen anspruchsvollen Einstieg sorgen. Das Etablieren der verschiedenen Anweisungen sollte die volle Konzentration fordern. Sobald diese von der Gruppe fehlerlos durchgeführt wurden, erfolgte eine Umdeutung der Wörter. *Vorwärts* bedeutete nun *Rückwärts*, *Rückwärts Vorwärts*, *Jump* bedeutete *Down* und *Down Jump*. Durch diese Umdeutung wird die ungeteilte und intensive Konzentration der Teilnehmer verlangt und somit der Ablenkung vom Theaterworkshop vorgebeugt. Direkt im Anschluss sollte die Dehnung stattfinden. Zu diesem Zeitpunkt sollte die Gruppe vom Raumlauf so angestrengt sein, dass die Gedanken nicht abschweifen können. Im Anschluss an die Dehnung wurde eine Übung gestellt, welche durch die Nutzung beider Gehirnhälften so viel Konzentration beansprucht, dass auch hier der Alltag keine Chance hat, sich in die Gedanken zu schleichen. Während die Hände achtmal auf den Kopf klopfen, gehen die Beine acht Schritte nach rechts. Dann klopft man mit den Händen achtmal auf die Schultern und geht acht Schritte nach links. Während man achtmal auf den Bauch klopft, geht man acht Schritte nach vorne, klopft man achtmal auf das Gesäß, geht man acht Schritte nach hinten. Dann wird alles viermal, zweimal und schließlich einmal wiederholt. Am Ende der Warm-Up-Phase stand die Isolationslockerung. Aus dem *FREEZE*[21] wird von den Anleitern vorgegeben, welche Körperteile nacheinander aufwachen dürfen. Jeder aufgeweckte Körperteil wird so stark geschüttelt, wie möglich. Nach und nach erwacht der gesamte Körper, bis alle Teilnehmer nur noch sich schüttelnd im Kreis stehen. Danach schläft Körper- für Körperteil wieder ein. Auch der Einstig in die Einleitungsphase wurde mit einer körperlich anstrengenden und auch kognitiv fordernden Tanzchorographie begonnen. Gedanken an den bisherigen Tag, das Leben im Gefängnis, Scham und Schuld sollten erst einmal nicht zugelassen werden. Es ging darum zu vergessen, wo man ist, nur noch sich selbst und das Hier und Jetzt wahrzunehmen. Das sollte dazu führen, dass die Teilnehmenden die Rolle, in die sie im Gefäng-

[20] Verlaufspläne befinden sich im Anhang II - XV.

[21] FREEZE zu Deutsch: Frier ein, beschreibt den Zustand der absoluten Bewegungslosigkeit, hervorgerufen durch den gleichnamigen Befehl.

nis gedrängt wurden und die damit verbundene beschnittene Identität vor der Türe lassen und im Theaterraum langsam wieder ihr eigentliches Selbst, welches mit Sicherheit von der beschnittenen Identität geprägt ist, aber so im Gefängnisalltag nicht existieren darf, zu entwickeln. Das Loslassen der Gefängnisrolle, welches für das Neufinden der eigenen Identität unabdingbar ist, sollte durch die benannten Übungen stattfinden.

Improvisationsübungen wie die pantomimische Darstellung von Wörtern, das Bauen von Standbildern zu bestimmten Themen und das gemeinsame Improvisieren von kleinen Szenen auf der Bühne, sollte Kreativität und Individualität Raum geben, ausgelebt zu werden. Kreativen Gedanken freien Lauf lassen, verschiedene Rollen auszuprobieren, sich selbst auszuprobieren, Scham und Hemmungen abzulegen, sollten zur Bildung und Weiterentwicklung der eigenen Identität verhelfen. Ablegen von Scham und Hemmungen kann, übertragen auf den Lebenskontext, auch das Ablegen der Täterrolle bedeuten. Die Scham über die eigene Tat kann im Theaterraum überwunden und somit auch die Gefängnisidentität, welche stark durch diese Scham geprägt ist, verarbeitet und integriert werden.

Die Improvisation, also das eben beschriebene Ausleben beziehungsweise Ausprobieren des Selbst, ist zur Unterstützung der Selbstfindung gewählt worden.

In der Reflexionsrunde am Ende des ersten Tages, wurde von den Anleiterinnen an jeden Einzelnen die Frage gerichtet, wie für ihn der Tag war, welche Übungen ihm schwer gefallen sind, welche leicht, weshalb er dies so empfand und ob er am nächsten Tag wiederkomme. Diese Fragen sollten die Teilnehmenden zum Nachdenken über das Erlebte, zum Reflektieren über die eigene Person und über die Rolle im Gefängnis und ihre Rolle im Theater anregen.

Sie sollten mit Worten reflektieren, was an diesem Tag mit ihnen und in jedem Einzelnen geschehen ist, um sich die Veränderung vor Augen zu führen und bewusst zu machen.

Am zweiten Tag sollte durch das gleiche Warm-Up wieder die gleiche Ausgangsposition wie am Vortag geschaffen werden, jedoch mit dem Unterschied, dass die Identitätsfindung am bereits erreichten Stand anknüpfen konnte.

Auch an diesem zweiten Tag wurde Gestaltungsfreiraum und Platz zum Spielen mit der eigenen Identität in den Vordergrund gestellt. Durch eigene und gemeinsame Kreativität wurde die Grundlage geschaffen im ästhetischen Arbeiten die eigene Persönlichkeit wieder zu entdecken, zu erforschen, mit ihr spielerisch umzugehen und diese zu formen, zu ändern und weiterzuentwickeln.

Dieser Schaffensprozess wurde ständig durch das gemeinsame Erschaffen der Performance visualisiert.

Das Erproben der Aufführung stärkte das Selbstbewusstsein der Männer immer weiter, die Persönlichkeit wurde immer weiterentwickelt und gefestigt. Das Erfolgserlebnis, es geschafft zu haben, innerhalb von zwei Tagen einen Einblick ins Theater zu erhalten und sich soweit darauf eingelassen zu haben, dass am Ende des zweiten Tages eine aufführungsreife Performance stand, festigt die in den beiden Tagen etablierte Persönlichkeit dahingehend, dass den Teilnehmenden ihre Differenzierungsproblematik bewusst gemacht werden konnte und es durch eine Eigenleistung nach dem Projekt möglich wäre, die Differenzerfahrung für die Zeit des Gefängnisaufenthal-

tes aufrechtzuerhalten. Schwierigkeiten liegen hierbei in der Transferleistung und der eventuell von außen eingeschränkten Möglichkeit, dieses Bewusstsein vom Ich im Bezug auf den geschützten Theaterraum auf das Ich im Bezug zum Gefängnisalltag zu übertragen. Optimal wäre es, Theaterarbeit während eines Gefängnisaufenthaltes kontinuierlich durchzuführen. Natürlich ist auch ein einzelnes Projekt sinnvoll, welches wie das beschriebene nur zwei Tage umfasst. Es hilft und unterstützt die Findung und Weiterentwicklung des Ichs ungemein. Kontinuierliche Theaterarbeit jedoch kann bewirken, dass durch den kreativen Raum die Identitätskrise gar nicht in dem Maße einsetzt. Der Gefangene hat durch die Theaterarbeit die Möglichkeit, sich selbst weiterzuentwickeln wie es auch der Familien- und Bekanntenkreis außerhalb des Gefängnisses tut, wodurch die Diskrepanz zwischen dem entlassenem Häftling und seinem sozialen Umfeld deutlich gemindert wird.
Schon in der Auswertung der Intentionen Werner Hahns im dritten Kapitel wurde angesprochen, dass:

> „Kunst […] einen Freiraum [schafft], der es erlaubt, verschiedene kulturell oder religiös geprägte Identitäten zusammenzubringen. Dieser Freiraum macht ebenfalls möglich, gemeinsam die verschiedenen Identitäten zu beleuchten, eventuell zu ändern oder damit zu spielen und zu spinnen." (Anhang XXIX)

Das Potential, welches Werner Hahn im Theater sieht, nämlich integrativ zu arbeiten, war auch bei dieser Theatereinheit Ziel, allerdings in einem anderen Kontext. Werner Hahn geht es vornehmlich darum, verschiedene Kulturen einer Stadt zu vereinen. Das Projekt an der SothA Gelsenkirchen stellte in den Vordergrund, den Gefangenen ihre Situation in Bezug auf ihre Identität vor Augen zu führen, ihnen diesen Konflikt bewusst zu machen und ihnen zu helfen, diesen zu lösen und somit die Integration in die Gesellschaft nach Verbüßen der Strafe zu erleichtern.

4.2.3 Reflexion

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Theatereinheit *„BRETTER"* in der SothA Gelsenkirchen gelungen ist. Die Rahmenziele und der angestrebte Kompetenzerwerb konnten umgesetzt werden und die Erwartungen wurden weit übertroffen.
Natürlich wurde nicht alles wie geplant umgesetzt. Sowohl seitens der Spielleiterinnen, als auch von der Seite der Spieler wurden einzelne Übungen verändert, anders beschrieben und umgesetzt.
Viele der Übungen wurden schneller realisiert, als von der Spielleitung erwartet. Es stellte sich heraus, dass die Planung des Workshops die Gruppengröße nicht genug berücksichtigte. Dadurch, dass zuvor fast ausschließlich in größeren Gruppen Erfahrung mit Theaterarbeit gesammelt wurde, war das Bewusstsein für die Beschleunigung der Übungen durch eine kleinere Gruppengröße nicht vorhanden. Die Gruppengröße von sechs Teilnehmenden und zwei Anleiterinnen entpuppte sich als guter Rahmen, um schnell und produktiv zu arbeiten.

Als Beispiel für eine solche Übung ist die Choreographie zu Beginn der Einleitungsphase zu nennen. Diese setzt sich aus acht gezählten Achtern[22] zusammen. Es wurde für die Erarbeitung ein Zeitraum von 15 bis 20 Minuten eingeplant. Nach zehn Minuten war die Choreographie perfekt einstudiert und bereits dreimal komplett durchgetanzt. Trotz der Zeitverschiebungen durch die zu wenig berücksichtigte Gruppengröße, war jeder Probentag auf die Minute genau beendet. Es gab nicht mehr oder längere Pausen als geplant, vielmehr wurde durch flexibles Handeln und Organisieren die Zeitverschiebung immer wieder ausgeglichen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass gewisse Vorurteile die Zeitplanung beeinflusst haben. Vertrauensübungen wurden im Vorfeld als viel kürzer und nicht so zeitintensiv eingeschätzt, schon allein, da diese peinlich und uncool sein könnten. Die Männer ließen sich jedoch viel Zeit, bemühten sich wirklich eine ruhige Stimmung zu etablieren, um so eine Grundlage für die Übungen zu schaffen. Sie ließen sich auf die Übungen ein und arbeiteten konzentriert und ruhig zusammen. Die Übungen wurden nicht unterbrochen, sondern nach Ermessen der Männer laufen gelassen. Erst mit einer leise aufkommenden Unruhe wurden die Übungen zum Ende gebracht. Trotz der guten Arbeit bei diesen Übungen am ersten Tag wurden am zweiten Tag zu Beginn kurzfristig weitere Vertrauensübungen eingeplant. Es wurde für wichtig erachtet, am zweiten Tag die Vertrauensbasis wieder auf den Stand des Vortags zu bringen und weiter zu festigen. Auch Übungen zur Complicité wurden am zweiten Tag aufgrund des Verlaufs des ersten Tags weiter intensiviert und mehrere Variationen während der Durchführung mit integriert. Dies wurde getan, da sich, entgegen der Erwartung im Vorfeld, zeigte, dass das zuvor gefasste Vertrauen nicht unvermindert Bestand hatte bis zum Beginn des zweiten Tages.

Die Männer brachten eine große Eigenmotivation mit in den Workshop. Es geschah des Öfteren, dass eine Übung in die Tat umgesetzt wurde, bevor sie fertig angeleitet und beschrieben war. Dies hatte zum einen die Auswirkung, dass Übungen zuerst falsch interpretiert und umgesetzt wurden. Auf der anderen Seite jedoch zeigte sich so reine Kreativität, Bilder, die direkt in den Köpfen entstanden sind und nach außen getragen wurden ohne durch die Beeinflussung von Beispielen, die bei vielen Übungen als Gedankenstütze dienen sollten, verzerrt zu werden. Diese große Eigenmotivation mag ihren Ursprung in der Struktur der SothA, genauer in den erwähnten Aufnahmekriterien ebendieser, haben.

Als dieses Phänomen, welches bei vielen Übungen auftrat, zum ersten Mal evident wurde, war die Reaktion auf Seiten der Anleiterinnen nicht optimal. Bis zu diesem Zeitpunkt, der ersten Improvisation am ersten Tag, war sehr genau nach Plan gearbeitet worden. Bis auf wenige Ausnahmen wurden kaum Übungen eingeschoben, weshalb diese schnelle Umsetzung der Übung auf einen sehr rigiden Gedankenzustand der Anleiterinnen traf und von diesen abgebrochen wurde, um die richtige Umsetzung näher zu erklären. Man hätte in diesem Moment anders reagieren müssen und die Übung nach Interpretation der Männer einfach zu Ende bringen sollen, um danach als Variation die eigentliche Übung folgen zu lassen. So spontan konnte von Seiten der Anleiterinnen jedoch noch nicht reagiert werden. Die Interpretation der Männer wurde je-

[22] Zählweise beim Tanzen.

doch danach noch einmal von den Spielleiterinnen aufgegriffen, um die Idee, die Motivation, die Kreativität und Spontanität zu würdigen.

Ein weiterer Fehler in der Anleitung erfolgte gleich zu Anfang des Projektes. Unmittelbar vor dem Projekt war die Aufregung seitens der Anleiterinnen sehr groß. Fragen, wie die Männer wohl reagieren würden, ob sie mitmachen würden, ob man den Männern nicht doch zu viel zumuten würde, beschäftigten diese. Als die Spieler den Theaterraum betraten, alle in ihren schicksten Fußball- und Turnschuhen, hatte die Verunsicherung ihren Höhepunkt erreicht. So kam es, dass einer der ersten Sätze, der an die Spielenden gerichtet wurde: *Es wäre schön, wenn ihr eure Schuhe ausziehen könntet* war. In der Konzeption wurde bereits die Wichtigkeit einer klaren Anleitung zur Durchsetzung der festgesetzten Regeln und somit auch der Grenzen beschrieben. Mit diesem Satz steuerte die Anleitung direkt in die falsche Richtung. Es folgte jedoch die sofortige, wenn auch ebenfalls dürftige, Korrektur mit den Worten: *Nein, eigentlich ist es Pflicht*. Damit war die Situation schon aus der Welt geschafft, da alle *harten Männer, die tough guys*, sich brav ihrer Schuhe entledigten und erwartungsvolle Blicke auf die verdutzen Anleiterinnen richteten.

Ein weiterer kritischer Punkt für die Anleitung war am zweiten Tag. Gegen Mittag erreichte die Gruppe ein Stimmungstief. Es machten immer noch alle gut mit, aber die Konzentration und das bisher so ernstspielhafte Verhalten der Spieler ließ nach, ebenso wie die Energie der Spielleiterinnen.

Die Mittagspause wurde etwas vorgezogen, zum einen, da zwei der Spielenden aufgrund von Küchendienst früher gehen mussten, zum anderen wegen der seltsam energielosen Stimmung. Die Mittagspause wurde zur Kurzreflektion und zur weiteren Planung unter den Spielleiterinnen genutzt. Die Lösung der Situation wurde darin gesehen, selbst wieder mit viel Energie in den Workshop zu starten und so die Gruppe mitzuziehen. Ergebnis: großartig. Innerhalb von Sekunden nach der Mittagspause war wieder Stimmung, Power und Spielfreude im Überfluss vorhanden.

Jede kreative Flaute oder Verstimmung ließ sich immer mit einem lustigen Spiel auffangen. Im Folgenden sollen zwei Beispiele skizziert werden: *Drache und Prinzessin*, ein Fangspiel, bei dem der Gejagte eine schreiende Prinzessin und der Fänger ein brüllendes Monster ist; *Kotzendes Känguru*, ein Spiel, bei dem ein Spieler in der Mitte des Kreises steht und den außenstehenden Spielern Befehle wie Kotzendes Känguru, James Bond oder Autowaschanlage zuruft. Für diese Begriffe gibt es feststehende Bewegungen, die immer drei der Außenstehenden ausführen müssen. Passiert dies nicht rechtzeitig, muss der Trödler in die Kreismitte.

Tatsächlich waren es diese Spiele aus dem Kindertheater, mit denen sich jede Situation retten ließ. Diese Spiele rissen die Männer mit und brachten sie zum Lachen für sich, miteinander und übereinander. Das gemeinsam Spaß haben löste jede Spannung.

Eine weitere Fehleinschätzung in der Anleitung war die Vermutung, dass sich die Anleiterinnen nach einem gemeinsamen Einstieg immer weiter aus den Übungen herausnehmen und nur noch von außen, ohne aktiv am Spielgeschehen beteiligt zu sein, die Übungen anleiten könnten. Es dauerte jedoch viel länger als gedacht, bis dieser Punkt erreicht war. Zu große Hemmungen, die Übungen unter den Blicken der Anleiterinnen durchzuführen, waren seitens der Teilnehmer vor-

handen. Solange jedoch beide Anleiterinnen teilnahmen, konnte keine zuschauen und so musste niemandem etwas peinlich sein.
Vielleicht dauerte es auch so lange, bis das Eis gebrochen war, da das Projekt dauerhaft von einem Beisitzer beobachtet werden musste. Auch, wenn dieser sich mit einem Buch in eine Ecke des Raumes gesetzt hatte, war allein die Möglichkeit, dass er zuschauen könnte, unangenehm für die Männer und wurde auch von Spielleiterinnenseite als störend wahrgenommen. Rückblickend wird der Beisitzer jedoch als willkommene Irritation angesehen. Durch sein Beisein wurde es für die Männer schnell leichter, sich nicht ablenken zu lassen. Auch wenn der Prozess des Hemmungsabbaus länger dauerte, konnte auf diese Weise die Vorbereitung auf den Auftritt vor Publikum bereits im Workshop integriert werden.
Die Übergänge zwischen den verschiedenen Übungen waren fließend gestaltet. Die Männer standen am Ende der Übungen immer schon quasi für die nächste bereit. Während der abendlichen Reflexion wurde dies von einem der Männer auch positiv erwähnt. Dieser Teilnehmer war begeistert von der Planung, die hinter diesem Projekt steckte. Er hatte bemerkt, dass die Übergänge geplant waren und schlussfolgerte, wie viel Zeit in der Konzeption des Projekts steckte. Es faszinierte ihn vor allem, dass sich jemand für sie, die Knastmänner, solche Mühe gegeben hatte. Es bedeutete ihm deshalb so viel, da es laut der Mitarbeiter der SothA für die Männer kaum zu glauben ist, dass sich jemand so für sie interessiert und Zeit dafür aufwendet, mit ihnen gemeinsam etwas zu erarbeiten. Es war eine schöne Anerkennung für die Anleiterinnen und eine Motivation für den nächsten Tag.
Auch für die Spielenden gab es am Ende des ersten Tages große Anerkennung. Von Seiten der Spielleiterinnen wurde gelobt, das Geschaffte des Tages noch einmal zusammengefasst und weiter auf den Plan, eine Performance zu erschaffen, eingegangen. Diese positive Bestärkung, zum einen die Tagesleistung und zum anderen die Persönlichkeit betreffend, weckte bei den Männern den Ehrgeiz, auch am nächsten Tag wiederzukommen und mitzumachen. In diesen kognitiven Gruppenphasen konnte das verbale Reflektieren über sich selbst und über die Gruppe gut umgesetzt werden. Es zeigten sich deutliche Unterschiede in der Reflexionsfähigkeit der einzelnen, aber alle gaben sich große Mühe und es gelang ihnen auch, sich gut auszudrücken, wobei es manchen leichter und anderen schwerer fiel.
Gruppenkonsens in der Reflexion war, dass alle am ersten Tag an Grenzen kamen, von denen sie nicht gedacht hätte, sie überwinden zu können, es jedoch im Endeffekt alle geschafft haben. Von Vorteil war, dass nie die gesamte Gruppe gleichzeitig an eine solche Grenze kam, sondern immer nur einzelne, die von der Gruppe dann aufgefangen, gestützt, motiviert und mitgezogen wurden.
Einer der Männer hat große persönliche Probleme, die fast schon in eine Psychose übergehen. Er bekommt im Gefängnisalltag nicht viel Anerkennung von anderen Insassen und ist eher ein Außenseiter. Kognitiv fallen ihm viele Sachen schwer und beim Tempo der anderen bei den Theaterübungen mitzuhalten, war nicht leicht für ihn. Durch diesen Mann entdeckten aber die Anleiterinnen die ausgeprägte Sozialkompetenz und Dynamik der Gruppe: Am zweiten Workshop Tag hatten die Spielenden sich abgesprochen, wer in welchem Zeitraum diesen Mann unterstützt und ihm weiterhilft. Für diesen Mann hatte das Projekt eine besondere Bedeutung. In diesem künstle-

rischen Raum bekam er viel positive Anerkennung, die ihm sonst im Alltag fehlt, sein Selbstbewusstsein wurde gestärkt und er wurde in eine Gruppe integriert, in der er agieren kann. Für ihn wurde ein Raum geschaffen, in dem er seine Fähigkeiten kennenlernen und Selbstvertrauen gewinnen kann. Die anderen sahen sich ohne Aufforderung vor die Aufgabe gestellt, diesem Mann diesen Raum zu gewähren und zu lassen, ihn bei seiner Entwicklung zu unterstützen und durch positive Anerkennung sein Selbstbewusstsein mit zu stärken.
So zeichnete sich eine deutliche Entwicklung vom Jeder-für-sich hin zu einer Gruppengemeinschaft ab.
Erstaunlich war für die Spielleiterinnen, wie schnell und in welchem Ausmaß sich Einstellungen der Männer veränderten und in wie weit diese bereit waren sich untereinander und auch gegenüber der Anleiterinnen zu öffnen.
An diesem Punkt ist es wichtig, noch einmal zurückzuschauen auf die Grundpfeiler der Theaterprojektarbeit. In der Konzeption wurde bereits erwähnt, dass jeder Einzelne, jeder der Teilnehmer die Möglichkeit hat, für sich selbst seinen eigenen Schwerpunkt zusetzen. Diesen Schwerpunkt zu finden, hängt auch stark von der stattfindenden Persönlichkeitsbildung ab. Zwei Männer, legten ihren Schwerpunkt fast ausschließlich auf den pädagogisch-therapeutischen Bereich. Man konnte wahrnehmen, wie viel Schuld und Scham die beiden im Theater aufarbeiten und wie sie versuchen, mit ihrer Situation umzugehen. Vor allem einer der beiden verbrachte viel Zeit damit, den Unterschied zwischen den beiden Identitäten aufzuarbeiten. In Reflexionsrunden verglich er das Leben draußen mit dem innerhalb der Gefängnismauern und brachte diesen Unterschied auch mit ins Brainstorming für die Performance ein. Wieder ein anderer ging in seinen Ausführungen noch vor den Zeitpunkt seiner Tat zurück und beschäftigte sich auch mit der Aufarbeitung seiner Kindheit, was sich in diesem Fall nicht verbal wie bei den beiden anderen, sondern vor allem in den Improvisationen und seinen Standbildern widerspiegelte.
Der Mann, bei dem sich durch die Theaterarbeit vermutlich am meisten bewegte, konnte dies am wenigsten zeigen. Jedoch spricht das Fazit des jungen Mannes, der schon gut die Hälfte seines Lebens in Gefängnissen verbracht hat und ein stark ausgeprägtes Männlichkeitsbild hat, dass er im Nachhinein seinem Wohngruppenleiter mitteilte, Bände: *Ich glaube, wenn ich hier raus bin, suche ich mir eine Theatergruppe.* Dieser Satz von einem Mann, der zu Beginn des Projekts nur teilnahm, um den Spielleiterinnen zu imponieren, der aber ansonsten nicht die geringste Lust hatte, dieses Theaterprojekt mitzumachen. Hier trifft die Aussage von Werner Hahn zu der meinte die Intention der Teilnehmenden sei unerheblich, die Rahmenziele und Kompetenzen müssten die Teilnehmenden auch mit fraglicher Intention lernen und verinnerlichen.
An diesen Beispielen, die es bei jedem der sechs Männer zu entdecken gab, bestätigt sich die Hypothese, dass der pädagogisch-therapeutische Aspekt auch ohne gesonderte Berücksichtigung im Konzept zum Tragen kommt.
Der gesellschaftspolitische Aspekt, der durch eine Präsentation der Performance realisiert werden soll, wurde am Abend des ersten Tages von den Männern eher ausgeschlossen. Nach Ausführungen zu diesem gesellschaftspolitischen Faktor seitens der Spielleiterinnen, wurde die Möglichkeit einer kurzen Präsentation in Erwägung gezogen. Nachdem aber die Performance am

zweiten Tag fertig gestellt wurde, hatte alle Männer der Ehrgeiz gepackt und eine Aufführung konnte auf einmal nicht groß genug sein. Somit ist auch dieses Rahmenziel noch zu verwirklichen. Ein Aufführungstermin muss noch gefunden werden, doch die Zustimmung der SothA wurde bereits eingeholt. Der Termin wird jedoch nicht vor Abgabe dieser Arbeit erfolgen und somit kann die Aufführung nicht mit in die Reflexion einfließen.
Raum für Individualität, für Identität, für persönliche Entfaltung entstand an diesen zwei Tagen in der SothA Gelsenkirchen.
Das Bestreben, den Männern die Möglichkeit zu geben ihre Gefängnisrolle vor der Türe zu lassen und ihre beschnittene Identität durch die verdrängten Teile zu ergänzen, wurde von allen dankbar angenommen. Es wurde ein Freiraum für Kreativität geschaffen. Ein Raum, in dem alle Facetten der Identität Platz hatten und die Differenzierungsnotwendigkeit verdeutlicht werden konnte.
Wie bereits im Abschnitt *ästhetische Bildung im Gefängnis* erwähnt wurde, stellt die gelungene Schaffung dieses Raums nicht eine dauerhafte Lösung der Problematik dar, sondern lediglich einen Anstoß, zum Bewusstmachen der Situation. Eine darauffolgende Übertragung oder Auswirkung auf den Gefängnisalltag und die Situation nach Haftentlassung hängt von der Eigenleistung des jeweiligen Individuums ab.

5. Fazit

Die Frage, wie Menschen mit einer durch einen Gefängnisaufenthalt ausgelösten Beschneidung ihrer Identität umgehen und wie man sie beim Bewerkstelligen dieser Aufgabe unterstützen kann, wurde durch eine multiperspektivische Betrachtung sowohl des theoretischen Aspekts, als auch von Erfahrungsberichten und praktischen Versuchen bearbeitet.
Eine Analogie zwischen dieser Problematik und der Problematik des Schauspielers im Umgang mit seiner Figur wurde hergestellt und somit eine Theorie entwickelt, wie eine Beschneidung der Identität aussehen könnte und wie mit dieser umgegangen werden kann.
Theater wurde also auch in dieser Arbeit dafür genutzt, eine kaum greifbare Lebenssituation genauer zu untersuchen, zu beschreiben und dadurch fassbar zu machen.
Durch die erfolgreiche Übertragung der Problematik aus dem Bereich des Theaters auf die Lebenssituation im Gefängnis wurde auch die Möglichkeit eines Lösungsvorschlags für diese Situation, die das Theater bieten könnte, untersucht.
Diese Untersuchung hat ergeben, dass Theater zwar nicht als vollständige Lösung der Problematik, aber tatsächlich als Unterstützung im Prozess der Differenzierung zwischen der beschnittenen Gefängnisidentität, der Gefängnisrolle und der ganzen Identität fungieren kann. Diese Unterstützung funktioniert durch das Schaffen einer theatralen Wirklichkeit, in der es dem Insassen möglich ist, sich seiner ganzen Identität wieder bewusst zu werden, diese zu entfalten und weiterzuentwickeln.
In den Erfahrungsberichten von Sandra Anklam und Werner Hahn waren die aufgestellte These der beschnittenen Identität während des Gefängnisaufenthalts, die Differenzierungsproblematik und die vorgeschlagene Unterstützung durch Theaterprojekte wiederzufinden. Dadurch wurde die These zusätzlich gefestigt und veranschaulicht.

Die Konzeption des Theaterprojekts in der SothA Gelsenkirchen wurde unter anderem auf Basis dieser These erstellt. In die Planung musste jedoch ebenso der Schwerpunkt der präventiven Wirkung von Theater mit einbezogen werden, welcher von der anderen Anleiterin, Lena Hilgendiek, gesetzt wurde.
Die beiden Aspekte ließen sich gut vereinen und verhinderten eine zu strikte Ausrichtung der Übungen in eine Richtung, bedingten also die von den Insassen als positiv wahrgenommene Vielfalt der Theatereinheit.
Durch die im voranstehenden Kapitel erwähnten Übungen, welche es den Insassen ermöglichten, alle Gedanken an die Gefängnisrealität zurückzustellen, wurde zu Beginn der Einheit die von Hentschel erwähnte theatrale Wirklichkeit geschaffen: Ein zweckfreier Raum, also ein Platz, der nicht an außerästhetische Zwecke gebunden ist, in dem allem voran die Auseinandersetzung des Selbst mit sich selbst und somit Selbstbestimmtheit und Gestaltungsfreiheit in den Vordergrund gestellt werden. Auf diesem theatralen Weg wurde den Insassen ihr Dazwischenstehen zwischen Ich und beschnittener Identität bewusst gemacht. Vor dem Hintergrund dieses Bewusstseins wurde die Differenzierungsnotwendigkeit zwischen diesen verschiedenen Identitätseben vermittelt. Diese Vermittlung wurde durch die Themenwahl: *„Die Bretter, die die Welt bedeuten*“, welche sowohl schon in Erfüllung gegangene als auch noch zu erfüllende Träume inkludiert, er-reicht. Diese Wahl greift das Thema der Differenzierung direkt auf, indem das Ich angesprochen wird, welches auch nach dem Gefängnisaufenthalt weiter existiert. Es wird ins Bewusstsein gerufen, dass es der beschnittenen Identität nicht möglich ist, diese Träume zu leben. Den Insassen aufzuzeigen, dass sie beide Identitäten haben und beide auch brauchen, die eine für die Gegenwart und die andere sowohl für die Gegenwart als auch für die Zukunft, stellte die Notwendigkeit heraus, beide Identitäten aufrechtzuerhalten in dem ständigen Bewusstsein, dass beide existieren.
Da das Projekt jedoch das Ich im Bezug auf den geschützten Theaterraum anspricht, ist nicht sichergestellt, dass dieses vermittelte Bewusstsein auch auf den Alltag im Gefängnis übertragen werden kann. Jedoch kann Theater bewirken, wenn auch nur für den Moment der Theatererfahrung, dass das Ich wieder ins Bewusstsein gerufen und den Insassen die Möglichkeit gegeben wird, selbstbestimmt mit der ganzen Identität zu agieren.
Es ist also gelungen, die hier aufgestellte Theorie in die Praxis zu übertragen und somit zu verifizieren. Allerdings gewährleistet das Gelingen dieses Projektes nicht die Reliabilität zukünftiger Projekte. Wie schon an den beiden Tagen des Workshops wahrgenommen wurde, ist die Theatererfahrung nicht wiederholbar. Sie entsteht immer im oszillierenden Prozess zwischen den Subjekten gestalterischen Schaffens untereinander und zwischen diesen und den Anleitern. Sie ist abhängig von der geistigen und körperlichen Verfassung des Einzelnen und davon, wie sehr sich eine Gruppe auf ein solches Projekt einlässt oder eben auch nicht. Diese Einmaligkeit der Theatererfahrung, ebenso wie die nicht vorhandene Steuerbarkeit der subjektiven Erfahrung und Schwerpunktsetzung in einem solchen Projekt erfordern den erneute Hinweis, Theater nicht als *Allheilmittel*, sondern als kleinen Mosaikstein in der Entwicklung und Lösung der Problematik im Gefängnis anzusehen.

Diese nicht herstellbare Reliabilität erfordert eine ständige Abgleichung und Weiterentwicklung solcher Theaterprojekte in Gefängnissen. Die Bedeutung eines solchen Projekts für die teilnehmenden Insassen ist gemäß der Rückmeldung auf das Projekt in der SothA Gelsenkirchen enorm. Im Hinblick darauf, dass lediglich zwei Tage intensiver künstlerischer Schaffensprozess so viel bewegen können, wie auch der von den Insassen geäußerte Wunsch, das Theaterprojekt auf eine regelmäßig stattfindende Theatergruppe auszuweiten, lässt den Schluss zu, dass Theaterarbeit in Gefängnissen die Kluft zwischen *drinnen* und *draußen* überbrücken kann. Somit wird die Identitätsproblematik aufgefangen und das Ergebnis des Projekts gibt der Öffentlichkeit zudem den Anstoß, Vorurteile und Stigmata zu überdenken und zu beseitigen, indem der Gefangene nicht mehr ausschließlich auf seine Identität als Verbrecher reduziert, sondern als Mensch betrachtet wird.

Literaturverzeichnis

ABELS, Heinz (2007): Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 3. Auflage. Einführung in die Soziologie, Bd. 2. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

ALLPORT, Gordon W. (1973): Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit. Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain KG.

BAHRDT, Hans P. (2003): Schlüsselbegriffe der Soziologie. Eine Einführung mit Lehrbeispielen. 9. Auflage. München: Verlag C.H. Beck.

BAUSCH, Joe (2012): Knast. Berlin: Ullstein Buchverlage GmbH.

BLAU, Herbert (1992): to all appearances. ideology and performance. New York: Routledge.

BLEICHER, Thomas (2011): Werner Hahn Vita. www.theater-hagen.de/ueber-uns/ensemble/schauspielermitarbeiter.html?tx_ddcalactorfiew_pi1[person]=191. Aktualisierungs datum 24.06.2012.

BRAUNECK, Manfred (1982): Theater im 20. Jahrhundert. Programmschriften, Stilperioden, Reformmodelle. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

BRECHT, Berthold (1967): Gesammelte Werke. Gesammelte Werke in 20 Bänden, Bd. 15. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

BRECHT, Berthold (1967): Gesammelte Werke. Gesammelte Werke in 20 Bänden, Bd. 16. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

ČECHOV, Michail A. (1990): Die Kunst des Schauspielers. Moskauer Ausgabe. Stuttgart: Urachhaus.

DEU, Anja L. (2004): Gefängnistheater. Theater zwischen Freizeitbeschäftigung, Kunst, Persönlichkeitsförderung und Resozialisierung. Berlin, Universität der Künste Berlin. Institut für Theaterpädagogik, Masterarbeit.

DÜHREN, Eugen (1917): Der Marquis de Sade und seine Zeit. Ein Beitrag zur Kultur- und Sittengeschichte des 18. Jahrhunderts. Mit besonderer Beziehung auf die Lehre von der Psychopathia Sexualis. 6. Auflage. Studien zur Geschichte des menschlichen Geschlechtslebens, Bd.1. Berlin: Verlag von H. Barsdorf.

DÜHREN, Eugen (1904): Neue Forschungen über den Marquis de Sade und seine Zeit. Mit besonderer Berücksichtigung der Sexualphilosophie de Sade´s auf Grund des neuentdeckten Original-Manuskriptes seines Hauptwerkes „Die 120 Tage von Sodom“. Berlin: Max Harrwitz Verlag.

ERIKSON, Erik H. (1966): Identität und Entwurzelung in unserer Zeit. In: Erikson, Erik H. (Hrsg.): Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

GLEBE, Dirk (2010): Handbuch Knast und Strafvollzug (über-) Leben im deutschen Gefängnis. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

GOFFMAN, Erving (2003): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. 2. Auflage. München: Piper Verlag GmbH.

HEIM, Carsten (2012): Aufgaben der Sozialtherapeutischen Anstalt Gelsenkirchen. www.sotha-gelsenkirchen.nrw.de/Aufgaben/index.php. Aktualisierungsdatum 24.06.2012.

HEIM, Carsten (2006): Behandlungskonzeption Sozialtherapeutische Anstalt Gelsenkirchen. www.sotha-gelsenkirchen.nrw.de/Aufgaben/Behandlungskonzept/_aktualisierte_Ausgabe-Konzept-Oktober-2006__IT-version_.pdf.

HENTSCHEL, Ulrike (2000): Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

KNY, Sabrina (2012): Vita Prof. Dr. Ulrike Hentschel (Gf. Direktorin). https://www.vdl.udk-berlin.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&moduleCall=webIn-fo&publishConfFile=webInfoPerson&publishSubDir=personal&keep=y&purge=y&personal.pid=7. Aktualisierungsdatum 24.06.2012

KÖLLER, Thomas (1993): Die Schauspielpädagogik Jacques Lecoqs. Europäische Hochschulschriften: Reihe 30, Theater-, Film-, und Fernsehwissenschaften, Bd. 51. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang GmbH.

MEAD, Georg H. (1968): Geist, Identität und Gesellschaft. aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 28.Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

MORENO, Jacob L. (1953): Who Shall Survive?. Foundations of Sociometry, Group Psychotherapy and Sociodrama. New York: Beacon House Inc..

MÜLLER, Reinhard (2012): Biographie Talcott Parsons. Agso.uni-graz.at/lexicon/klassiker/ parsons/39bio.htm. Aktualisierungsdatum: 24.06.2012.

PEUCKERT, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. 7. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

PEUCKERT, Rüdiger (2003): Rolle, soziale. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich. S.289-292.

RADTKE, Dirk (2009): Gefängnistheater. In: KOCH, Gert; STREISAND, Marianne (Hrsgg.): Wörterbuch (der) Theater-Pädagogik. 3. Auflage. Berlin: Schibri-Verlag.

SACHSER, Dietmar (2009): Theaterspielflow. Über die Freude als Basis schöpferischen Theaterschaffens. Berlin: Alexander Verlag, Universität der Künste Berlin, Darstellende Kunst, Diss..

SANDBERGER, Sabine (2008): Theater in geschlossener Gesellschaft. Analyse des Gefängnistheaterprojektes in der Justizanstalt Garsten. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften Aktiengesellschaften & Co. KG, Universität Klagenfurt, Diss..

SCHAUSPIELHAUS Bochum (2012): Sandra Anklam. www.schauspielhausbochum.de/de_DE/ensemble/detail/55015. Aktualisierungsdatum: 24.06.2012.

SCHÄFERS, Bernhard (2003): Herausgeber, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. In: SCHÄFERS, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich. S. 461-464.

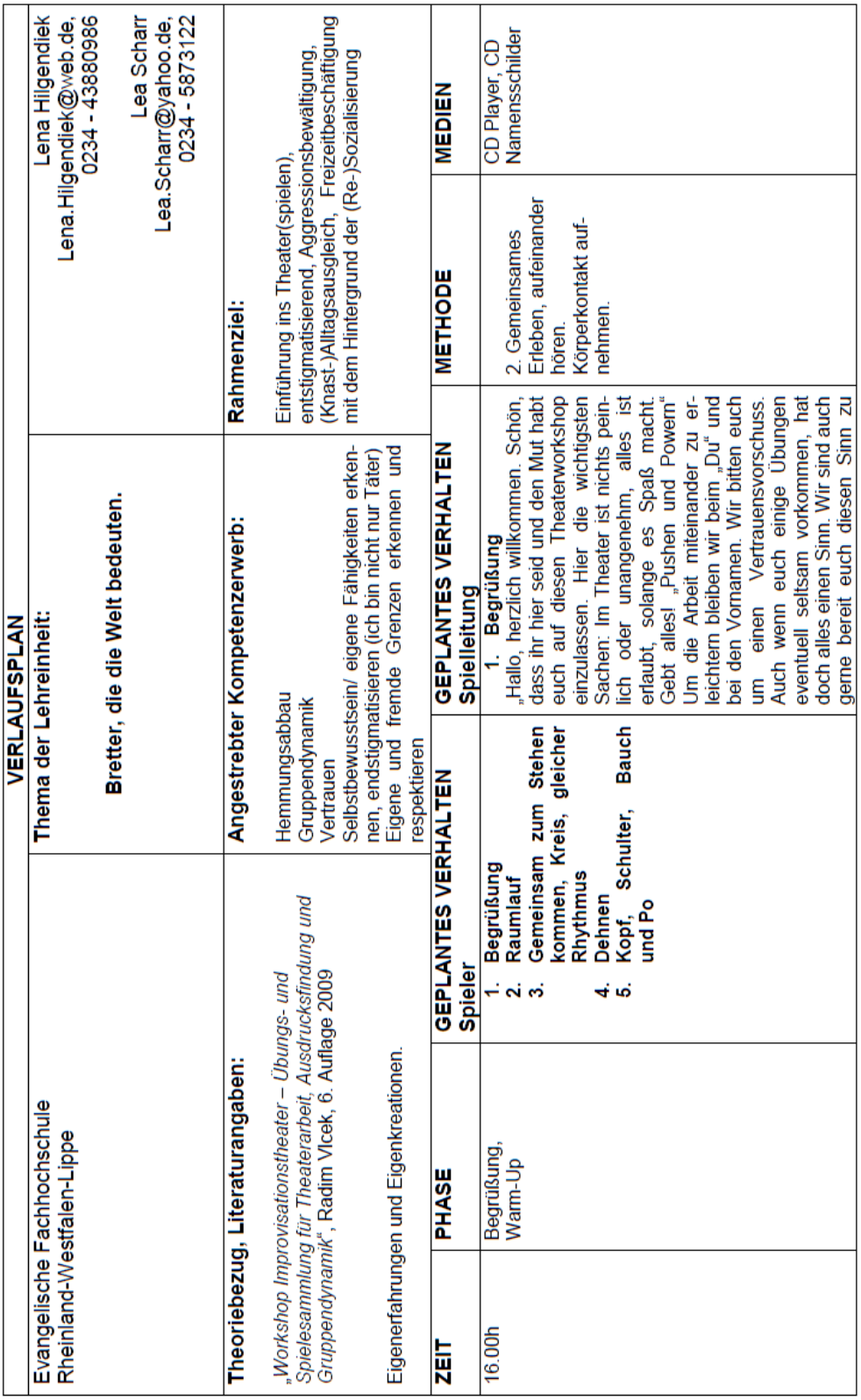
SHAKESPEARE, William (2011): Wie es euch gefällt. Reclams Universal-Bibliothek 469. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co..

STANISLAVSKIJ, Konstantin S. (1996): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers. 4. Auflage. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozess des Erlebens, Bd. 1. Berlin: Henschel Verlag Berlin.

THIELICKE, Berthold (1981): Das Lerntheater. Modell eines pädagogischen Theater im Strafvollzug. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Anhang

1. Verlaufspläne



VERLAUFSPLAN

Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	**Thema der Lehreinheit:** **Bretter, die die Welt bedeuten.**	Lena Hilgendiek Lena.Hilgendiek@web.de, 0234 - 43880986 Lea Scharr Lea.Scharr@yahoo.de, 0234 - 5873122
Theoriebezug, Literaturangaben: *„Workshop Improvisationstheater – Übungs- und Spielesammlung für Theaterarbeit, Ausdrucksfindung und Gruppendynamik“*, Radim Vicek, 6. Auflage 2009 Eigenerfahrungen und Eigenkreationen.	**Angestrebter Kompetenzerwerb:** Hemmungsabbau Gruppendynamik Vertrauen Selbstbewusstsein/ eigene Fähigkeiten erkennen, endstigmatisieren (ich bin nicht nur Täter) Eigene und fremde Grenzen erkennen und respektieren	**Rahmenziel:** Einführung ins Theater(spielen), entstigmatisierend, Aggressionsbewältigung, (Knast-)Alltagsausgleich, Freizeitbeschäftigung mit dem Hintergrund der (Re-)Sozialisierung

ZEIT	PHASE	GEPLANTES VERHALTEN Spieler	GEPLANTES VERHALTEN Spielleitung	METHODE	MEDIEN
16.00h	Begrüßung, Warm-Up	1. **Begrüßung** 2. **Raumlauf** 3. **Gemeinsam zum Stehen kommen, Kreis, gleicher Rhythmus** 4. **Dehnen** 5. **Kopf, Schulter, Bauch und Po**	1. **Begrüßung** „Hallo, herzlich willkommen. Schön, dass ihr hier seid und den Mut habt euch auf diesen Theaterworkshop einzulassen. Hier die wichtigsten Sachen: Im Theater ist nichts peinlich oder unangenehm, alles ist erlaubt, solange es Spaß macht. Gebt alles! „Pushen und Powern“ Um die Arbeit miteinander zu erleichtern bleiben wir beim „Du“ und bei den Vornamen. Wir bitten euch um einen Vertrauensvorschuss. Auch wenn euch einige Übungen eventuell seltsam vorkommen, hat doch alles einen Sinn. Wir sind auch gerne bereit euch diesen Sinn zu	2. Gemeinsames Erleben, aufeinander hören. Körperkontakt aufnehmen.	CD Player, CD Namensschilder

			erklären, allerdings – wenn möglich – erst am Ende des heutigen Tages um den Ablauf nicht zu stören. Zum Ablauf, wir haben einen klar strukturieren Plan. Keine Angst, auch Trinkpausen haben wir fest mit eingeplant. Ziel unseres Workshops ist die Erarbeitung einer Performance, Näheres dazu werden wir auch später noch mit euch besprechen. Noch eine Begriffserklärung: FREEZE. Das bezeichnet den Zustand der vollkommenen Unbeweglichkeit. Alles friert ein, in dem Moment, wenn es – von uns – ausgesprochen wird. Jetzt geht es los. Schuhe aus. Musik an. Wir laufen.“ **2. Raumlauf** Vorwärts, Rückwärts, Up, Down, dann kurze **ERKLÄREN**: rückwärts ist vorwärts, vorwärts rückwärts, up down und down up. **3. Gemeinsamer Rhythmus** Findet euch laufend im Kreis zusammen, findet einen gemeinsamen Rhythmus, achtet auf die Abstände zu Vor- und Hintermann. Reduziert auf einen gemeinsamen Impuls hin gleichmäßig das Tempo, bis ihr gemeinsam zum Stehen kommt. **4. Dehnen** Ohne Worte. Wir machen vor, die anderen machen nach. „Reckt und streckt euch.“ Kopf, Arme, Hände, Beine (Hoch und Seite). Habt ihr noch Ideen? FREEZE **5. Kopf, Schulter, Bauch und Po** Erste Runde, wir ‚schlagen‘ uns	Musikwechsel Musik aus. Langsame Musik Musik aus.		

			acht Mal (Rückwärts mitzählen) auf den Kopf, dann auf die Schultern, dann auf den Bauch und dann auf den Po. In der nächsten Runde vier Mal, dann zwei Mal und dann einmal. Geschafft, jetzt kommen die Beine dazu, wenn wir uns auf den Kopf hauen, laufen wir nach rechts acht Schritten, Schultern nach links, Bauch nach vorne und Po nach hinten. Achtet darauf, dass ihr recht kleine Schritte macht und euch nicht gegenseitig umrennt. **6. Isolationslockerung** SpL ruft nacheinender Körperteile auf, die „aufwachen" dürfen, vom kleinen Finger, Hand, Kopf, Schultern, ...bis ganzer Körper. Wenn sich alles bewegt hat, geht es rückwärts und die Körperteile gehen nacheinander ins Freeze. 7. **Trinkpause.**	Erste Runde 1x, zweite Runde 2x Freeze in Kreis.	
		6. Isolationslockerung **7. Trinkpause**	1. **Große Gesten** Lauft durch den Raum und macht große Gesten. Gewöhnt euch schon mal daran, die Gesten 2Schläge zu halten. (Wir machen vor) Unterbrechung: Erklärung von „Einschlag" im Kreis, zwischendrin Erklärung von letzen Gesten (ohne Kreis) TRINKEN **2. Blind durch den Raum führen** Jetzt findet euch zu Zweit zusammen. Überlegt euch zu zweit (in der Gruppe) ein Geräusch, welches ihr gut machen könnt und erkennt.	Vertrauen, Gruppendynamik, Enthemmend Erster Körperkontakt/Kontakt mit den anderen Teilnehmern	Neue Musik.
16.30 16.45/16.50 16.55 17.03	Einleitungsphase	1. **Große Gesten** 8 Mal Vorwärts, (4 Gesten) 8 Mal Rückwärtes (4 Gesten) 8 Mal Springen (4) 8 Mal Gesten auf der Stelle (4) 3 individuell sind, eine Vorgegeben. 8 Mal auf den Boden 8 Mal auf dem Boden 4 Mal Aufstehen 4 Mal Partner suchen 8 Mal Einschlagen (rechts klatsch, links klatsch, Fuß Seite, spring, spring)			

		FERTIG. **2. Blind durch den Raum führen** **3. Schweben lassen**	Einer von euch schließt jetzt die Augen (einigt euch untereinander, wer anfängt). Der ‚sehende' führt nun den ‚Blinden' anhand der Geräusche durch den Raum. Tauscht die Rollen. Führt euren Partner zur Mitte/ zwei gleichgroßen Gruppen. **3. Schweben lassen** Eine Person aus der Gruppe legt sich flach auf den Boden. Keine Angst, jeder kommt dran. Er schließt die Augen. Die Anderen verteilen sich gleichmäßig um den Liegenden herum und schieben die Hände unter den Körper. Wichtig ist, dass die liegende Person Körperspannung aufbaut. Auf einen gemeinsamen Impuls hin, beginnen die Anderen die liegende Person anzuheben. Nicht weit, nur ein paar Zentimeter über den Boden. Schaukeln die Person vor und zurück, ganz sanft um ihn dann vorsichtig wieder auf den Boden zu legen. Achtung bei dem Kopf! Durchwechseln. ohne verbale Kommunikation.	Vertrauen, non-Verbale Kommunikation, Gruppendynamik	
17.05	Hauptphase	**1. Pantomime** **2. Standbilder Erweitern** **3. Standbilder/Bildhauen** **4. Zusammen setzen** **5. Blitzlichtrunde**	**1. Pantomime** Bühne, zwei kommen nach vorne, denken sich ein zusammengesetztes Substantiv aus und machen es gemeinsam pantomimisch vor, die Anderen müssen es erraten. Jeder macht ein Wort vor. - Slipeinlage, Gummiboot, Quarkwickel, Katzentoilette, Unterwassergeburt, Handstand, Radsport, Fensterrahmen, Taschentuch, Ge-	Verlässlichkeit, Complicité	Karteikarten

			wächshaus, Aschenbecher, Sexbombe, Jeder kommt dran **2. Standbilder Erweitern** „ich bin ein Baum" Hund pinkelt dran, Baum geht weg, Hundehalter... Park, Schwimmbad, Party/Grillfest, Supermarkt, Schule, Bahn, Friedhof, Zoo, Strand, ... **3. Standbilder/ Bildhauen** 2/3 Gruppen TRÄUME (Was ich erlebt habe, was ich erleben möchte) Im Anschluss wird eine Gruppe vor der Anderen ‚erlöst' und kann – wie in einer Ausstellung – die Andere Skulptur bestaunen. 3er Gruppen, 2 Material, 1 Bildhauer (Wir zeigen, wie ‚geformt' wird, erst formen dann nur mit antippen) **4. Zusammen setzen** Sitzkreis - Bretterpräsenz: Jeder sucht sich ein Brett aus, kommt mit dem Brett in den Kreis. - Warum habt ihr euch DIESES Brett ausgesucht? Gab es Gründe. - Das Grundthema der Performance – die wir mit euch erarbeiten wollen – wird „die Bretter, die die Welt bedeuten". Vielleicht kennt ihr diese Floskel aus dem Zusammenhang mit dem Theater Darum haben wir ein paar Bretter mitgebracht. Wir wollen wissen, was für	Für das Publikum	Bretter

			euch die Welt bedeutet, wo ihr schon auf den Brettern, die die Welt bedeuten (für euch oder allgemein) gestanden habt, und wo ihr gerne stehen würdet. - Brainstorming **5. Blitzlichtrunde** (Wie war's? Was war gut? Was können wir besser machen? Kommst du wieder? Was muss passieren, dass du wieder kommst?)	Papierrolle und Edding

ZEIT	PHASE	GEPLANTES VERHALTEN Spieler	GEPLANTES VERHALTEN Spielleitung	METHODE	MEDIEN
9.00h	Begrüßung, Warm-Up	1. **Begrüßung** 2. **Raumlauf** Vorwärts, Rückwärts, Up, Down, dann ist rückwärts vorwärts, vorwärts rückwärts, up down und down up. 3. **Gemeinsamer Rhythmus** 4. **Dehnen** 5. **Isolationslockerung** 6. **Kopf Schulter Bauch Po**	1. **Begrüßung** Wie geht es euch? Schuhe aus, Los geht's… 2. **Raumlauf** 3. **Gemeinsamer Rhythmus** Findet euch laufend im Kreis zusammen, findet einen gemeinsamen Rhythmus, achtet auf die Abstände zu Vor- und Hintermann. Reduziert auf einen gemeinsamen Impuls hin gleichmäßig das Tempo, bis ihr gemeinsam zum Stehen kommt. 4. **Dehnen** Ohne Worte. Wir machen vor, die anderen machen nach. „Reckt und streckt euch." Kopf, Arme, Hände, Beine (Hoch und Seite). Habt ihr noch Ideen? FREEZE 5. **KopfSchulterBauchPo** Erste Runde, wir ‚schlagen' uns acht Mal (Rückwärts mitzählen) auf den Kopf, dann auf die Schultern, dann auf den Bauch und dann auf den Po. In der nächsten Runde vier Mal, dann zwei Mal und dann einmal. Geschafft, jetzt kommen die Beine dazu, wenn wir uns auf den Kopf hauen, laufen wir nach rechts acht Schritte, Schultern nach links, Bauch nach vorne und Po nach hinten. Achtet darauf, dass ihr recht kleine Schritte macht und euch nicht gegenseitig umrennt. 6. **Isolationslockerung** SpL ruft nacheinender Körperteile auf, die „aufwachen" dürfen, vom kleinen Finger, Hand, Kopf, Schul-		Musik CD

			tern, …bis ganzer Körper. Wenn sich alles bewegt hat, geht es rückwärts und die Körperteile gehen nacheinander ins Freeze. **TRINKPAUSE**		
1. 9.35 2. 9.40 3. 9.50 4. 9.57 5. 10.10 6. 10.15 7. 10.23 8. 10.26	Einleitungsphase	**1. Klatschkreis** **2. Kotzendes Känguru** **3. Vertrauenspendel** **4. Kuss in den Nacken** **5. Spiegeln**	**1. Klatschkreis** Der Spielleiter schickt ein Klatschen in den Kreis, das weiter gegeben werden soll. Sobald sich die Bewegung etabliert hat, wird zusätzlich der Richtungswechsel eingeführt und das Ganze auf ein maximales Tempo gesteigert **2. Kotzendes Känguru** Kreis. Ein Spieler in der Mitte. Muss versuchen aus dem Kreis zu kommen. Fixiert einen Außenstehenden und gibt Befehle wie: Mixer, Toaster, Kotzendes Känguru, Flugzeug, James Bond. Der Außenstehende und seine Nebensteher müssen schnell genug reagieren, damit sie nicht in den Kreis müssen. Erweiterung: der in der Mitte darf zusätzlich Bippetie Bappetie Bop sagen. Bevor er fertig ist muss der Außenstehende Bop gesagt haben, sonst muss er in die Mitte. Falls Mittelmann nur Bop sagt, darf der Außenstehende nichts sagen, sonst folgt die schon benannte Konsequenz **3. Vertrauenspendel** Gruppe kommt in der Mitte Schulter an Schulter zu einem Kreis zusammen. Einer geht in die Mitte, schließt die Augen und lässt sich fallen. Er	Bühnenpräsenz/ Wie wirke ich auf der Bühne?	Bändel

9. 10.30		6. **Rücken an Rücken** 7. **Übung Neutralhaltung** 8. **Positives und negatives Denken** 9. **Bändelklauen (verschiedene Musik)** **Raucherpause**	wird von den Kreismitgliedern aufgefangen und vorsichtig weiter gependelt. Wechseln. **4. Spiegeln** Zu zweit zusammen. Einer macht Bewegungen vor, der andere imitiert diese. **5. Hauch in den Nacken** Alle gehen durch den Raum. Irgendwann bleibt man stehen und schließt die Augen. So bleibt man stehen, bis man einen Hauch in den Nacken bekommt. Das ist das Zeichen dafür, dass man sich fallen lassen kann und aufgefangen wird. Fänger bleibt sehr nahe an fallender Person, fängt diese auf und legt sie vorsichtig auf dem Boden ab und geht weiter. Person am Boden macht die Augen auf steht auf und geht weiter. **6. Übung Neutralhaltung** Stellt euch etwa schulterbreit hin, Marionette Schnur zieht euch nach oben, Becken leicht nach vorne kippen. (Gegensatz Entenarsch und nach vorne...) **7. Positive und negative Denken** Zwei Personen kommen auf die ‚Bühne', bekommen Anweisungen von uns, wer was denken soll (ein positiver Gedanke und ein negativer Gedanke). Die anderen müssen erraten, wer was denkt. Keinen Unterstützenden Gesten es reicht ein klarer Gedanke! **8. Bändelklauen** Wie wirkt was auf der Bühne.	

			Für sich, mit dem Gegner, gegen den Gegner, für das Publikum. Und wie zu welcher Musik. **TRINKPAUSE**		
1. 10.45 2. 10.50 3. 10.55 4. 11.05 5. 11.20	Hauptphase	**1. Hagou** Zwei Gruppen stehen sich in jeweils einer Reihe gegenüber. Aus jeder stellt sich eine Person an ein Ende der „Gasse". Diese müssen sich nun ernst voreinander Verbeugen und dabei Hagou sagen. Aufeinander zugehen und wenn sie voreinander stehen Hagou sagen auseinander gehen und sich außen wieder Hagou sagen und sich verbeugen. Die Außenstehenden versuchen die beiden durch Geräusche und Grimassen zum Lachen zu bringen **2. Gromolo Unterhaltung** Durch den Raum gehen. Anweisungen mit Gromolosprache befolgen. Bsp.: Begrüßung, Verabschieden, Liebeserklärung, schlechte/ gute Nachricht, Wiedersehen nach langer Zeit, Verabschiedung für lange… **3. Rhythmusübung mit Brett (4/4 Takt)** Drei Schritte auf der Stelle einen nach vorne. Ein Geräusch pro Person im Kreis. Etablieren lassen dann nächste Geräusche. Brett dazu. **4. Impro mit Brett (ein Brett ist kein Brett)** Eine Person geht auf die Bühne	**1. Hagou** **2. Gromolo Unterhaltung** **3. Rhythmusübung mit Brett** **4. Impro mit Brett** **5. Steigerung der Übung** Es wird eine kleine Szene mit Brett gespielt (welches kein Brett ist) und es wird „abgeklatscht". Versucht möglichst große Gesten zu machen, damit die Anderen viele Angebote bekommen um die Szene abzuwandeln. **(evtl. Zugabteil)** **6. Kleingruppen Bilden** mindestens 3. Aufgabe: 1 Standbild, 1 Bewegung, 1 Gang zum Thema „Bretter", vielleicht ein Geräusch. Präsentation nach der Mittagspause.		

6. 11.30/11.45		und denkt sich eine kurze Tätigkeit/Szene mit dem Brett (welches kein Brett ist) aus und präsentiert sie den anderen. Er präsentiert sie so lange, bis jemand errät, was er mit dem Gegenstand macht, bzw. um was es sich handelt. Der, der sie glaubt erraten zu haben, geht auf die Bühne, steigt kurz mit ein. Die Szene wird aufgelöst, der erste Spieler geht von der Bühne, und der, der sie erraten hat, denkt sich eine neue Aus. Wir geben Beispiel. Klatschen, reingehen, andere Szene weitergeben. (Statusübung) **5. Steigerung ohne Brett** **6. Steigerung mit Brett** 7. **Pantomimischer Raum** Eine Person auf der Bühne. Zuschauer geben Thema vor wie Schwimmbad. Person muss Umgebung bespielen mindestens 5 Gegenstände bespielen bzw. darstellen.		

ZEIT	PHASE	GEPLANTES VERHALTEN Spieler	GEPLANTES VERHALTEN Spielleitung	METHODE	MEDIEN
13.00h	Warm-Up	**1. Wiederholung: Begrüßung** 8 Vorwärts, (4 Gesten) 8 Rückwärtes (4 Gesten) 8 Springen (4) 8 Gesten auf der Stelle (4) 3 individuell sind, eine Vorgegeben. 8 auf den Boden 8 Auf dem Boden 4 Aufstehen 4 Partner suchen 8 Einschlagen FERTIG.	**1. Wiederholung: Begrüßung** 8 Vorwärts, (4 Gesten) 8 Rückwärtes (4 Gesten) 8 Springen (4) 8 Gesten auf der Stelle (4) 3 individuell sind, eine Vorgegeben. 8 auf den Boden 8 Auf dem Boden 4 Aufstehen 4 Partner suchen 8 Einschlagen FERTIG.		
13.10	Einleitungsphase	1. **Prinzessin und Drache**	1. **Prinzessin und Drache**		
1. 13.15 2. 13.35 3. 13.50 4. 14.00 5. 14.10 6. 14.15 7.+814.30 9. 15.00 10. 15.30	Hauptphase	**1. Szene mit dem Tick** Zugabteil. Zug fährt von Gelsenkirchen über Paris, Barcelona, Prag, Krakau, weiter Richtung Russland, durch Warschau und über China zurück nach Deutschland. Je drei Personen haben den ganzen Trip gebucht und verbringen somit eine lange Zeit gemeinsam im Abteil. Erste Person steigt ein und etabliert einen Tick. Nicht zu schwer, so dass man dabei auch reden kann. Zweite Person kommt auf Zeichen von Spielleitern ins Abteil. Gespräch beginnt. Zweite Person nervt der Tick, aber ohne diesen anzusprechen geht das Gespräch	**1. Szene mit dem Tick** Zugabteil. Zug fährt von Gelsenkirchen über Paris, Barcelona, Prag, Krakau, weiter Richtung Russland, durch Warschau und über China zurück nach Deutschland. Je drei Personen haben den ganzen Trip gebucht und verbringen somit eine lange Zeit gemeinsam im Abteil. Erste Person steigt ein und etabliert einen Tick. Nicht zu schwer, so dass man dabei auch reden kann. Zweite Person kommt auf Zeichen von Spielleitern ins Abteil. Gespräch beginnt. Zweite Person nervt der Tick, aber ohne diesen anzusprechen geht das Gespräch weiter.		

		weiter. Tick wird immer nerviger **2. Selber Szenen ausdenken** **3. Präsentieren** **4. Kritik** **5. Überarbeiten** **Raucherpause** **6. Kotzendes Känguru** **7. Präsentieren** **8. Überarbeiten + Gänge** **9. Präsentieren** **10. Zusammensetzen** **11. End-Probe** **12. Rückmeldung, Musikauswahl** **13. Schlussreflexion: Wie geht es weiter und wie war es.**	Tick wird immer nerviger **2. Selber Szenen ausdenken** **3. Präsentieren** **4. Kritik** **5. Überarbeiten** **Raucherpause** **6. Kotzendes Känguru** **7. Präsentieren** **8. Überarbeiten + Gänge** **9. Präsentieren** **10. Zusammensetzen** **11. End-Probe** **12. Rückmeldung, Musikauswahl** **13. Schlussreflexion: Wie geht es weiter und wie war es.**		

Henry V -> König auf der Bühne, die anderen seine Diener. König setzt sich Diener wird zum Stuhl. König wedelt sich Luft zu, Diener wird zum Palmwedler…

Durch die Luft laufen -> Man läuft los, steigt auf seine Mitspieler und Läuft über Diese hinweg. Spieler stützen Läufer und schaffen ihm einen Weg

Blind führen II -> Eine Person führt den Rest im Pulk durch den Raum

Pantomimischer Raum ->
Quack

2. Interviewverschriftlichung: Sandra Anklam

Am 13. April 2012

Interviewer AB: Wir schreiben unsere Bachelorarbeit über das Thema: „Theater als Medium in der Straffälligenhilfe" und werden selber ein Projekt in der SothA Gelsenkirchen durchführen.

Anklam: In der SothA direkt?

Interviewer A: Ja.

Anklam: Mutig!

Interviewer AB: Deshalb ist es für uns superinteressant mit dir darüber zu sprechen. Uns beide würde interessieren: Wie kam es bei dir zu diesem Projekt? Und was sind deine Intentionen, warum machst du das und wie?

Anklam: Also ich habe neun Jahre hier am Schauspielhaus als Theaterpädagogin gearbeitet und habe irgendwann – ich weiß nicht mehr wann – noch eine Zusatzausbildung drangehängt: Theatertherapie. Und in dem Zusammenhang habe ich im Rahmen meiner Ausbildung hospitiert, in einem Projekt im Knast. Auch in einer sozialtherapeutischen Anstalt, wo es darum ging, also es hieß „Deliktorientierte Jahresgruppe". Da ging es darum, über das Medium Theater und auch über Tanz, dass die Männer ihr Delikt aufgearbeitet haben. Und das waren alles Männer mit langen Haftstrafen plus Sicherungsverwahrung. Die mussten sich speziell für dieses Projekt bewerben und das ging über ein Jahr, einmal im Monat drei Tage, so ein Wochenende. Und das habe ich begleitet im Rahmen meiner Ausbildung damals, habe da hospitiert. Und ich fand das ein sehr spannendes Projekt und eine sehr spannende Arbeit. Das hat mich sehr bestärkt nochmal darin, an dieses Medium Theater zu glauben. Auch auf einer anderen Ebene. Ich denke, wenn irgendetwas was verändern kann, dann Theater. Weil man sich da nicht verstecken kann, auch wenn man Rollen übernimmt. Aber letztlich kann man sich nicht verstecken. Weil der Körper zeigt, was Sache ist. Und letztlich ist es dadurch entstanden, dass ich dachte ‚wenn ich groß bin, will ich auch mal solche Arbeit machen' und hab dann geguckt, wo gibt es hier in der Nähe die Möglichkeit, das zu tun. Und hier in Bochum gibt es ja mehrere Anstalten. Letztlich habe ich dann da einfach gefragt. Habe mir erst mal im Schauspielhaus quasi den Rücken frei gehalten. Die haben gesagt, dass sie es gut finden, und dass wir es versuchen können. Ich bin dann hingegangen, habe gesagt, ‚hallo hier bin ich, ich würde hier gerne ein Projekt machen', und die haben gesagt ‚Ja, aber 1. Es gibt kein Geld und 2. Das funktioniert sowieso nicht.' Das war vor 4 Spielzeiten. Das ist jetzt die 4. Spielzeit, in der das läuft. Ich habe einmal im Jahr ein Projekt gemacht seit 4 Jahren. Und was mich interessiert daran ist – ich mag es mit Leuten Theater zu spielen, die damit wenig in Berührung kommen oder auch oft gar nicht. Das ist statistisch gesehen auch so. Die Leute, mit denen ich im Knast gespielt habe, also es war niemand dabei, der vorher Erfahrungen hatte. In der Psychiatrie ist das ähnlich. Ich sage immer etwas flapsig „Theater für alle, sonst gibt's Krawalle!" Ich finde, das ist wichtig, gerade auch so institutionell, einen Kulturbetrieb, wie das Schauspielhaus, finde ich wichtig, dass man das Theater auch zu den Leuten bringt. Nicht nur darauf wartet, dass sie über die Schwelle der heiligen Hallen gehen, die Schwelle ist nämlich ziemlich hoch für viele Menschen. Genau das ist auch ein bisschen so der Ansatz von der Arbeit des jungen Schauspielhauses. Oder auch mit dieser Intendanz, Theater in die Stadt zu bringen. Das ist

das eine. Das andere habe ich schon angedeutet: Ich glaube an das Medium Theater, ich glaube, dass Theater ganz viel bewegen kann. Und das 3. ist, ich finde es wichtig, dass man mit Menschen, die stigmatisiert sind, finde ich das hilfreich mit Theater zu arbeiten, weil – das glaube ich – es zur Entstigmatisierung beitragen kann. Das heißt, Leuten jenseits der festgelegten Rollen, das heißt ‚der Strafgefangene', ‚der Mörder', ‚der psychisch Kranke', Aspekte der jeweiligen Persönlichkeit zu zeigen und das Rollenstigma auch aufzubrechen. Das ist mir auch ein Anliegen.
Interviewer A: Glaubst du, dass durch dieses Aufbrechen das auch nach dem Gefängnis einfacher ist für die Leute sich wieder zurechtzufinden? Wenn sie selber nicht mehr das Rollenverständnis haben?
Anklam: Ja, das wäre schön. Wie soll ich sagen, das ist alles nicht statistisch und wissenschaftlich begleitet und ausgewertet. Ich glaube, dass diese Arbeit so ein Mosaikstein sein kann in so einer Biografie und in so einer Entwicklung. Und dass Theater alleine nicht die Welt rettet und Leute wieder heil und ganz machen kann und ich glaube, es kann ein wichtiger Bestandteil sein. Und auch hilfreich sein, wenn Leute wieder draußen sind. Weil das ein anderer Aspekt ist. Die kriegen eine positive Form von Anerkennung. Wer im Knast sitzt, bekommt auch eine Form von Anerkennung, aber über eine Straftat. Und da, dem was entgegenzusetzen, kann hilfreich sein. Und da kann man sicherlich auch anschließen, je nachdem, wie jeder das auch nutzen konnte. Das ist ja auch sehr unterschiedlich.
Interviewer A: Und wie bist du dann da hingegangen? An die Konzeption? Hast du dir genau was überlegt vorher oder hast du ausprobiert?
Anklam: Es gibt hier am jungen Schauspielhaus eine Struktur, das heißt wir machen uns, bevor eine neue Spielzeit anfängt, einen Plan. Was wollen wir machen, mit welchem Thema oder mit welchem Stück wollen wir uns beschäftigen? Es ist egal, ob wir dabei an eine Jugendgruppe oder an den Knast oder die Psychiatrie gehen. Ich habe mir am Anfang ein Thema überlegt, von dem ich dachte, das könnte die Männer interessieren. Beziehungsweise war das eigentlich eher ein Slogan. Das allererste Mal „Die Gedanken sind frei". Weil ich als naives Menschenwesen dachte, Freiheit und Gefängnis könnte ja was sein. Und dann habe ich eine Eigenproduktion gemacht. Ich bin mit dem Thema rein gegangen, mit meinen Fantasien und Ideen und habe mit denen improvisiert und Texte angeboten und habe aber auch gefragt, ob die Texte haben, selber schreiben wollen. Gedichte, Filme… Im Knast ist immer gut Filmzitate zu benutzen, die Erfahrung habe ich gemacht. Da waren immer irgendwelche Leute bei, die liebend gern wirklich lange Monologe aus irgendwelchen Gangsterfilmen zitieren können. Und das ist toll und damit arbeite ich – mit dem, was die dann auch mitbringen. Die bringen unterschiedlich viel mit, in den einzelnen Projekten. Das erste war ‚Die Gedanken sind frei' – Freiheit. Das zweite war ‚Sein letztes Wort' – da war meine Idee das Thema Sterben und Endlichkeit. Das dritte war ‚Und weil der Mensch ein Mensch ist' – da ging es um deren Delikte. Und das jetzige ist ‚Warteschleifen – Warten auf Godot'. Und das ist ein bisschen auch immer meine Entwicklung, die dann da mitspielt. Also warum ich so ein Thema hereingebe, weil das mitunter meine Erfahrungen in so einer Institution oft waren. Nach dem zweiten Mal habe ich mich sehr damit auseinandergesetzt, wie das eigentlich ist, für einen Zuschauer in den Knast zu gehen und Theater zu sehen. Ist das wirklich entstigmatisierend, was

wir da machen oder ist das ein Zoobesuch? Das ist halt eine Gratwanderung, finde ich. Und darum dachte ich, mache ich das Thema offen und habe das dann auch mit den Männern quasi verhandelt, wir haben darüber viel diskutiert und haben dann quasi aus der Not eine Tugend gemacht. Es gab in dem Stück eine Szene, wo die dann auf der Bühne alle stehen und sich so aufplustern und ganz böse gucken und das Publikum anblaffen und sagen ‚Warum bist du hier, he? Weil du denkst, dass ich ein Mörder bin? Ja? Bist du deshalb hier? Überleg doch mal, wer bin ich denn?' So. Und das war gut. Für mich war das gut und für die Männer war das auch gut. Ich meine, dafür gibt es keine Lösung, aber das irgendwie aufzumachen. Und danach, also jetzt in diesem Jahr, in diesem letzten Projekt, habe ich sehr gelitten unter der Institution, unter diesen Rahmenbedingungen. Tatsächlich unter dem Thema ‚Warten'. Womit ich, als Außenstehende, ja nur zu einem Bruchteil konfrontiert werde. Einmal die Woche dahin zu gehen. Das hat mich wahnsinnig genervt. Es hat mich wahnsinnig gemacht, wenn ich auf das Klo wollte, musste ich warten, bis irgendein Beamter sich dazu herablässt die Türen aufzuschließen. Am Eingang warten, mit Personalausweis abgeben. Ich bin ein sehr ungeduldiger Mensch. Andere Leute empfinden das vielleicht nicht als so anstrengend – ich fand es superanstrengend. Naja, und da haben wir viel auch drüber gesprochen. Klar ist das für die Männer im Knast ein Thema. Warten. Und dann habe ich gedacht, O.K., könnte das jetzt ein neues Thema sein. So haben wir uns quasi von Jahr zu Jahr die Themen erarbeitet.

Interviewer B: Wie kommen denn die Menschen zu dir? Überlegen die sich, Theater finde ich toll? Wirbst du die? Müssen die kommen?

Anklam: Nein. Das ist auch unterschiedlich. Im allerersten Jahr habe ich mit den drogenabhängigen Gefangenen gearbeitet. Die in einer bestimmten, sehr isolierten – ein bisschen vergleichbar mit der SothA – Abteilung sind. Wenig Kontakte zu anderen Abteilungen, relativ klein. Und da gab es die Sozialarbeiterin, die gesagt hat, dein Projekt finde ich gut und ich besorge dir welche. Und so war es dann auch. Es war das Anstrengendste, das Erste, auch die Zielgruppe war die anstrengendste. Drogenabhängige besonders. Deren Leben besteht aus Abbrüchen. Die ganze Biografie. Die haben Schule abgebrochen, Beziehungen abgebrochen, Jobs abgebrochen. Dementsprechend haben auch viele Teilnehmer abgebrochen. Ich habe mit 12 Leuten angefangen und fünf haben es am Ende dann gezeigt. Ich glaube, für die war das besonders ein Mosaikstein, weil das so extrem einfach auch war. Diese Höhen und Tiefen und dass sie es tatsächlich auch geschafft haben, es durchzuziehen.

Interviewer B: Wir haben mit ‚unseren' Männern schon gesprochen und haben gesagt, was wir vorhaben. Einige haben sofort zugesagt. Während andere gesagt haben, ja was ist denn da? Müssen wir da auf der Bühne stehen?

Interviewer A: Wir wollen aber nix reden!

Interviewer B: Wir haben uns dann jetzt die Frage gestellt, wie wir mit denen am besten anfangen, dass sie nicht gleich wieder weglaufen. Wie hast du das denn gemacht?

Anklam: Ich fange so an, wie ich mit allen anfange. Mein Vorteil ist, dass ich die Fachfrau vom Theater bin. Und das funktioniert. Ich kann ganz viel vorwegnehmen, indem ich sage, dass ich weiß, dass das am Anfang echt peinlich ist. Diese ganzen Warmmachgeschichten. Und: ‚Vertrau-

en Sie mir!' Ich muss die da um einen Vertrauensvorschuss bitten. Das hat seinen Sinn. Und, ich kann alles erklären, was ich da mache. Das heißt, wenn ich mit denen irgendwelche Spiele oder Sprachübungen mache, die total affig sind, dann kann ich sagen, wofür das gut ist und warum das Sinn macht. Das hilft ein bisschen. Und dann natürlich auch ganz klassisch. Was gehört in die Anfangsphase von so einer Gruppe? Da geht es um Eisbrechen, um gemeinsam Lachen, in einem geschützten Rahmen. Das kennt ihr und das ist bei denen nicht anders.

Interviewer A: Wir haben schon viel gemacht in die Richtung, mit verschiedenen Gruppen. Da sind wir zu dem Punkt gekommen – bei uns ist halt immer viel mit Körperkontakt, wir haben auch eigentlich immer mitgemacht als Anleiter. Machst du auch mit? Wie machst du das mit dem Körperkontakt?

Anklam: Spät. Ich achte da sehr drauf und das habe ich auch in meiner Ausbildung deutlich gelernt, wie wichtig das ist, nicht in Körperkontakt zu gehen. Weil die sind alle da, weil sie Grenzen überschritten haben. Gerade, wenn ihr mit zwei Frauen da rein geht, macht es nicht. Gerade am Anfang ist es wichtig, dass ihr etabliert, wie funktioniert das. Für die ist das alles neu. Und wenn ihr am Anfang klar habt, bis hier hin und nicht weiter, dann könnt ihr nach und nach ein bisschen weiter davon abgehen. Aber erst mal müsst ihr ganz klar den Rahmen vorgeben. Auch über Nähe und Distanz. Und ihr… also das sind ja auch keine Hühnerdiebe. In der SothA, das ist ja ein anderes Kaliber.

Interviewer B: Ja, das ist uns schon bewusst. Entstanden ist das über eine Freizeitgruppe. Wir sind jetzt eigentlich immer einmal in der Woche da und haben angefangen mit denen Kartenspiele zu spielen… mittlerweile spielen wir auch SingStar miteinander – was ja auch schon grenzüberschreitend sein kann. Deshalb haben wir gedacht, O.K., wir kennen uns jetzt, wir können uns ein solches Projekt vorstellen.

Anklam: Das ist super! Ihr habt den Beziehungskredit praktisch schon. Ihr braucht nicht mehr bei null anzufangen.

Interviewer AB: Wie trennst du das? Sind das Künstler oder ist das ein Zoobesuch? Gibt es für dich da einen Punkt, wo du sagst, das ist Zoo, das ist Kunst?

Anklam: Das ist für mich immer wieder neu eine Gratwanderung. Es gibt ja in der Theaterpädagogik auch immer wieder die Diskussion, wo kommt die Theaterpädagogik her. Von Theater oder von Pädagogik? Für mich ist es immer: das Theater ist vorne und dahinter kommt die Pädagogik. Weil sonst funktioniert es für mich nicht. Sonst wird es als Medium instrumentalisiert. Und ich habe immer nur einen ästhetischen Anspruch und ich passe mich natürlich an, meiner Zielgruppe. Ich bin keine Künstlerin, im Sinne von, ich habe Visionen und die verwirkliche ich und ihr seid mein Medium um das zu tun. So begreife ich mich nicht als Künstlerin. Und ich begreife mich als jemand, der einen künstlerischen Anspruch hat und einen ästhetischen Anspruch hat. Ich will, dass die Leute… die müssen arbeiten und üben und etwas lernen. Und das ist mein oberstes Motto – und da bin ich natürlich auch Pädagogin, ich will die Leute nicht scheiße aussehen lassen. Das sind alles keine Schauspieler, die haben nicht das Handwerkszeug, die Ausbildung. Und deshalb ist es wichtig, andere Ebenen nutzbar zu machen. Darum ist die Form umso wichtiger. Und deshalb muss man dem einen künstlerischen, ästhetischen Rahmen geben, damit die gut ausse-

hen. Und damit es eben kein Betroffenheitstheater ist, oder so ein ‚Ausstellen', Verfestigen von Vorurteilen.
Klar, die Vorstellung in der JVA ist deshalb ausverkauft, weil das Schauspielhaus dahinter steckt!

3. Interviewzusammenschau: Werner Hahn

Am 2. Mai 2012

Im Folgenden befindet sich aufgrund des Umfangs des Interviews lediglich eine schriftliche Zusammenschau Werner Hahns, ergänzt durch eine partielle Verschriftlichung der Tonspur.

Wie kam es zu Ihrem Projekt in der JVA?

Hagen ist eine Stadt, die den augenblicklichen gesellschaftlichen Wandel in exemplarischem Maße widerspiegelt. Die Bewohner werden weniger, älter und bunter. Das explosionsartige Wachstum der Stadt war einst gekoppelt an die Industrialisierung des Ruhrgebietes, seit dem Fortgang bedeutender Stahlkonzerne Ende der 60er Jahre hat sich die Stadt nur mühsam einem fruchtbringenden Strukturwandel unterziehen können. Seit mehreren Jahren wird die Stadt regiert mit einem Nothaushalt.

Seit dem aufkommenden Bürgertum des 19. Jahrhundert ist Hagen eine Stadt mit starken Kunstinteressen. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat der Mäzen Karl-Ernst Osthaus im Rahmen seines Hagener Impulses das Gesicht Hagens entscheidend mitgeprägt und durch die Gründung des Folkwang-Museums eine bedeutende Kunstidee Gestalt annehmen lassen. Gleichzeitig wurden ein städtisches Orchester und ein Stadttheater installiert, die bis heute zu den wesentlichen Kunsteinrichtungen der Stadt und der Region gehören. Das Emil-Schumacher-Museum verbindet sich heute mit dem Karl-Ernst-Osthaus-Museum zu einer angesehenen Museumsinsel.

In dieser Stadt des Wandels wird seit Jahren nach integrativen Faktoren gesucht, die die Vielschichtigkeit der Bevölkerung und die weite Spanne der sozialen Fragestellungen miteinander in Kontakt bringen.

Was in vergleichbaren Städten durch die integrative Kraft des Sports, speziell des Fußballs, gelingt, kann in Hagen in wichtigen Teilen durch die Kunst ermöglicht werden. Durch große Bemühungen etwa des Kulturbüros, des Kulturzentrums Pelmke oder aber auch des **lutz**hagen werden seit Jahren Kunstprojekte und Kunstinstallationen durchgeführt, die ein neues Miteinander fördern und die Menschen vieler unterschiedlicher kultureller und sozialer Prägungen zusammenführen. Was anfangs vielfach belächelt wurde, löst mittlerweile breit gefächerte Aktivitäten aus, die überregional als vorbildhaft wahrgenommen werden.

Erhofft wird, dass Kunst den gesellschaftlichen Wandel nicht nur begleiten, sondern ihn mit gestalten kann. Und den großen Kunsteinrichtungen der Stadt obliegt eine kreative Verantwortung.

Für das **lutz**hagen war es seit seiner Gründung im März 2001 erklärte Absicht, in der Mitte der Stadt einen derart geprägten Freiraum der Kunst zu errichten. Neben Produktionen, in denen Jugendliche der Stadt für Jugendliche einen kompletten Spielplan mit jugendrelevanten, hochaktuellen Stücken spielen, folgte – sehr bald nach der Gründung – die Erweiterung um soziokulturelle Projekte: Produktionen mit arbeitslosen Jugendlichen, jungen Menschen mit Migrationshintergrund oder Strafgefangenen sind heute ebenso wesentlicher Bestandteil der Arbeit wie zahlreiche Theaterarbeiten mit behinderten und schwerstbehinderten Menschen sowie Senioren.

Ein Fragenkomplex, der uns in den letzten Jahren sehr interessiert, ist der der Straffälligkeit junger Menschen. Mehr als wir uns dessen bewusst sind, sehen sich Jugendliche mit dem Thema Kriminalität konfrontiert – als Opfer, als Täter, oder als Freund eines Jugendlichen, der zu diesen

beiden Gruppen zu zählen ist. Bei Querschnittfragen während Theateraufführungen im *lutz* haben in der Regel 15% der jugendlichen Zuschauer angegeben, jemanden zu kennen, der sich im Strafvollzug befindet.

Aus diesem Grund wollten wir Menschen aus dem Knast in den Mittelpunkt einer Theaterproduktion rücken, dieses sensible Thema in ein breites Licht der Diskussion stellen. Wir wollten aber nicht über Strafgefangene spielen, sondern mit ihnen.

Die Zusammenarbeit mit der JVA Iserlohn hat einen Vorlauf:

Dem gesetzlichen Auftrag als Bildungs- und Erziehungseinrichtung folgend, wurden mit Jugendlichen der JVA Iserlohn in der Vergangenheit zahlreiche Besuche bei kulturellen Veranstaltungen organisiert, u.a. bei Proben und Aufführungen des philharmonischen **orchester**hagen.

Mit dem **lutz**hagen wurde die Zusammenarbeit intensiviert: Strafgefangene begleiteten in der Spielzeit 2009/10 die Produktion des Theaterstückes *„Dream Team"* von Lutz Hübner. Theaterführungen, Probenbesuche und Rollenspiele gehörten ebenso zum Bildungsprogramm für die Häftlinge wie das Erstellen eines Werbeträgers und die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Stück und dessen Umsetzung. Nach jeder Vorstellung standen Strafgefangene dem Publikum Rede und Antwort, was zu einer sehr erfolgreichen Wechselwirkung mit dem Publikum führte.

In der Folge wurden die Produktionen *„Kohlhaas"* und *„Clyde und Bonnie"* von Strafgefangenen begleitet.

Daraus erwuchs die Idee, ein Theaterstück zu produzieren, in welchem Strafgefangene von der Gestaltung des Bühnenbildes bis hin zur darstellerischen Gestaltung der Rollen viele wesentliche Theateraufgaben übernehmen sollten. Das Ergebnis der Überlegungen ist die Komödie *„Charming Boys"*.

Wie haben Sie Ihr Projekt konzipiert?

Die Lebens- und Gedankenwelt junger Straftäter ist mir seit Jahren aus zahlreichen Begegnungen im Knast, aber auch durch häufige Diskussionsrunden im Jugendtheater vertraut.

Durch die Vielzahl von Theaterproduktionen mit Schülern unterschiedlichster Einrichtungen bestand häufig die Situation, Jugendliche in der Vorstufe zum gesetzlich verordneten Maßregelvollzug kennenzulernen.

Die Produktion selbst wurde

- mit mehreren Improvisationseinheiten begonnen, um das Vertrauen in die darstellerischen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu begründen und zu stärken.
- Parallel wurde das Textbuch geschrieben. Der Inhalt sollte die reale Situation von jungen Straftätern als Grundlage haben, aber nicht – in Form eines „Betroffenheitstheaters" – zu einer simplen Spiegelung der Realität führen. Deshalb wurde eine Komödienform gewählt.
- Anschließend ging es sofort an die szenische Umsetzung. Spezielle Textlerneinheiten waren nicht nötig, da die Darsteller extrem schnell in ihrer Auffassungsgabe waren. Selbst Jugendliche, die sich als lernschwach bezeichneten, konnten rasch dem Tempo der Probenarbeit folgen. Ein Großteil der Stellproben fand im Kirchenraum der JVA statt, in Ausnahmefällen musste in kleine Schulräume ausgewichen werden.

- Zur gleichen Zeit begann der Bühnenbildner, mit Lehrern und Insassen der JVA Iserlohn das Bühnenbild zu bauen.
- Acht Schlussproben fanden in der Spielstätte des *lutz* statt. Dazu mussten von den betreuenden Mitarbeitern der JVA zahlreiche sicherheitsbedingte Formalien erledigt werden, die das Projekt gerade für die Betreuer und Vollzugsbeamten zu einer großen logistischen und zwischenmenschlichen Herausforderung werden ließen. In der Regel hatten die Strafgefangenen vor oder nach der Probe die Möglichkeit eines Stadtbummels oder Restaurantbesuches. Die Straftäter, die sich allesamt in unterschiedlichen Formen der Straflockerung befanden, wurden nicht gesondert bewacht. Als Begleitpersonal kamen Betreuer aus dem Lern- und Sozialvermittlungsbereich mit.
- Der Premiere folgten weitere 11 Vorstellungen. Die Vielzahl der disponierten Aufführungen geschah in der Absicht, mit den Darstellern nicht nur das Hoch einer Premiere mitzuerleben, sondern auch das unglaublich herausfordernde Auf und Ab einer Vorstellungsserie zu durchleben. Umjubelten Abendvorstellungen mit vorwiegend erwachsenem Publikum standen Vormittagsaufführungen gegenüber, in denen junges, häufig theateruner-fahrenes Publikum gänzlich andere Erwartungen an die Darsteller richtete.

Was waren Ihre Intentionen?

Durch seine eigenen Kinder wurde Werner Hahn darauf aufmerksam, wie sich Kinder in einer Stadt zurechtfinden oder eben nicht zurechtfinden. Erwachsene haben einen eingeengten Blickwinkel. Sie fahren mit dem Auto zur Arbeit und zurück. Und stehen nur mit ausgewählten Personen in Kontakt. Durch diese Erkenntnis begann er mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren und sich an sozialen Reibungspunkten der Stadt aufzuhalten.

Hierdurch wurde ihm bewusst, dass er mit seiner bisher ausgeführten Tätigkeit, dem Opernsingen, nur ein kleines Klientel erreicht, welches nicht die Jugendlichen der Stadt inkludiert, welche in Zukunft diese gestalten werden, ob nun in ihrem Beruf, als Wählerschaft oder Boykottierer.

Daraufhin hat Werner Hahn das Jugendtheater gegründet und forciert auch soziokulturelle Projekte zu entwickeln. Nach und nach entwickelten sich Projekte zum Beispiel mit Hauptschülern aus Brennpunktschulen, an spektakulären Orten wie in einem alten Kino. Ein Projekt fand in einem Ladenlokal in der Einkaufszone mit Jugendlichen für 5 Monate statt. Die Leute konnten die Arbeit im Schaufenster ansehen. Außerdem wurde das Projekt von der örtlichen Radiostation begleitet, wodurch es zum Bestandteil der Öffentlichkeit wurde. Ergebnis dieses Projekts waren 18 Vorstellungen, alle ausverkauft. Werner Hahn merkte schnell, dass man Jugendliche nur ganz leicht anschieben muss, um ein Projekt ins Rollen zu bringen.

Hagen ist eine Stadt mit großen Schwierigkeiten, welche Werner Hahn dem demografischen Wandel zuschreibt. „Die Stadt wird kleiner, älter, bunter“ und es gibt nur wenige Dinge, mit denen man integrativ arbeiten kann. Religion fällt flach. Bildungseinrichtungen sind als Integrationsvermittler vorhanden, allerdings fällt es diesen, aufgrund ihrer Stellung bei Jugendlichen, oft schwer, eine Beziehung aufzubauen, die eng genug ist, um dauerhaft integrativ zu wirken. Bleiben nur Internet und Handys, mit denen über alle Kulturen hinweg kommuniziert werden kann. Auch

Sport ist ein großer Faktor, wie man am Beispiel von Fußballvereinen, die oft Jugendliche verschiedenster Herkunft zusammenbringen, sehen kann.
Kunst hat eine riesige integrative Kraft. Sie schafft einen Freiraum, in dem es völlig egal ist, welcher Kultur man entstammt. Man kann seine kulturelle Identität mitnehmen. Man kann mit dieser spinnen und sie verändern. Kunst ist ein ganz toller Freiraum in so einer Stadt integrativ zu wirken und Menschen zusammenzubringen. Theater kann neue Mitte der Stadt werden.
Aus diesen eigenen Intentionen entstand die Motivation für das Theaterprojekt mit der JVA Iserlohn.
Die Farben des Stückes *„Charming Boys“* ähneln in vielen Belangen den Biografien der Beteiligten. Für Jugendliche mit Neigungen zu Straftaten gibt es eine ganze Reihe gesetzlich verordneter Stoppschilder. Dennoch überfahren sie mit Höchstgeschwindigkeit diese Haltepunkte und landen in Strafanstalten. Nach der Entlassung werden über 80% der jugendlichen Straftäter wieder rückfällig. Sie schaffen es nicht, ihren Kreislauf zu durchbrechen.
„Charming Boys“ sollte für inhaftierte Jugendliche die Chance bieten, sich auf einer Bühne ins rechte Licht zu rücken. Es sollte die Möglichkeit schaffen, auf dem Weg harter und herausfordernder Theaterarbeit sich selbst zu überdenken und den Boden unter den Füßen zu festigen. Und es war der Versuch, jungem Publikum von den aufgestellten Stoppschildern zu erzählen – auf der Bühne und in Veranstaltungen rund um das Bühnengeschehen.

Wie war die Durchführung für Sie?

Die Arbeit ähnelte in vielen Belangen anderen Theaterarbeiten mit Laiendarstellern. Darum fand die rein handwerkliche Auseinandersetzung in durchaus üblichem und gewohntem Rahmen statt.
Überraschend und in der Form nicht vorhergesehen war die geringe Kritikfähigkeit der jungen Strafgefangenen. Theaterübliche Korrekturen und Verbesserungshinweise fassten die Darsteller in höchst sensibler Weise als persönliche Beleidigung auf. Außerdem herrschen im Knast strenge Männlichkeitsvorbilder. Alles, was sich – auch nur partiell – von diesen Männlichkeitsmustern entfernt, gilt als schwul und wird boykottiert. Bei einer Vielzahl der bisherigen soziokulturellen Projekte war ein starkes Augenmerk auf jugendgemäße Tanzeinheiten gelegt worden. Dies zum Beispiel führte bei *„Charming Boys“* zu erheblichsten Dissonanzen und konnte nur in abgespeckter Form umgesetzt werden.
Herausforderung war, die Jugendlichen geregelt zu den Proben zur Verfügung zu haben. Die Resozialisierungs- und Bildungsangebote im Knast sind derart vielfältig, dass für gemeinsame Theaterarbeit nur in eingeschränktem Maße Zeit blieb.
Das Aggressionspotenzial und die sehr hoch gedrehte Emotionalität der sechs Darsteller verlangte ein Höchstmaß an Fingerspitzengefühl und zwang die Fragen der theatralischen Umsetzung mehrmals in den Hintergrund. Alle sechs befinden oder befanden sich in einer Justizvollzugsanstalt, weil ihr Leben an einer entscheidenden Weggabelung anders verlief als bei anderen Jugendlichen. Jeder von ihnen hat ein bedeutendes biografisches Leben schon hinter sich und steckt in einem Lernprozess von extremem Ausmaß. Und dabei immer die richtigen Worte zu finden war eine große Herausforderung.

Die Darsteller waren – ohne Ausnahme – höchst begabt und spielten ihre Rollen ausnehmend authentisch, was die Arbeit wiederum sehr befriedigend machte. Die offene Bewunderung, die ihnen von den betreuenden Personen entgegengebracht wurde, stärkte Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Akteure, was das Arbeiten bei den letzten Proben sehr erleichterte.

Nach dem großen Erfolg der Premiere stellte sich eine unangenehme Überheblichkeit und Selbstüberschätzung ein, die teilweise zu erheblichen Kollisionen mit den Leitungspersonen führte. Aufgebautes Vertrauen wurde teilweise zerrüttet.

Alle zwölf Vorstellungen konnten stattfinden, einzig bei der Premiere musste ein Darsteller kurzfristig ersetzt werden, da ihm aus Gründen schweren Fehlverhaltens wenige Stunden vor der Premiere der Ausgang verwehrt wurde.

Und wie war es für die Teilnehmer?

Für die Darsteller ergaben sich unterschiedlichste Erfahrungsebenen.

Zunächst sah man in dem Theaterprojekt die Möglichkeit, die Gefängnismauern für eine Vielzahl von Terminen zu verlassen. Die Theaterarbeit selbst war von nachrangigem Interesse. Mehrmals mussten Besetzungen geändert werden, weil Jugendliche entweder ihr Desinteresse bekundeten oder weil sich die Anstaltsleitung gezwungen sah, aktuelle Regelverstöße innerhalb der Haftzeit zu ahnden.

Bei den verbliebenen sechs Darstellern wuchs mit zunehmender Probenzeit der Ehrgeiz, den Berg bis zum Gipfel zu besteigen. In dieser Phase kam es zu gruppendynamischen Hochs und Tiefs. Eine starke Rolle in dieser Phase spielten nationale Abstammungen. Ein polnischer Darsteller hatte in der Gruppe der türkisch-arabischen Allianz sehr schlechte Karten, was zwei Mal zu Tätlichkeiten während der Proben führte. Der einzige deutsche Darsteller versuchte sich der Mehrheit anzuschließen.

Die erste Durchlaufprobe des Stückes verwandelte die Gruppe. Man sah ein Ziel vor Augen und ließ einen Spielrausch entstehen.

Die enthusiastisch gefeierte Premiere versetzte die Darsteller in höchst glückliche Emotionslagen. Eine – sehr stille – Freudenkundgebung war zum Beispiel die Aussage eines Straftäters, der sich in seiner Zeit vor dem Knast mit schwerem Drogenhandel bereits als 18jähriger ein Vermögen im hohen sechsstelligen Bereich angeeignet hatte, und nun die sehr geringe Aufwandsentschädigung als sein erstes, ehrlich verdientes Geld pries.

Mehrere Darsteller bewarben sich während der Probenphase um ein Betriebspraktikum im Theater.

In der Reihe Denken und Handeln, Neue Folge sind bisher erschienen:

Band 1: Bell, Desmond/Maaser, Wolfgang/Schäfer, Gerhard K. (Hrsg.) (2007): Diakonie im Übergang, ISBN 978-3-926013-66-8*

Band 2: Kuhn, Elmar (2008): Digitale Spaltung unter Jugendlichen

Band 3: Kuhn, Thomas K./Gerhard K. Schäfer (Hg.) (2009): Zwischen Barmherzigkeit und Gerechtigkeit

Band 4: Roeder, Stefanie (2010): Das evangelische Selbstverständnis an der Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe

Band 5: Zimmermann, Germo (2010): Wenn der K(l)ick zur Sucht wird - Internet-Pornografie als Herausforderung für die Jugendarbeit

Band 6: Burmester, Monika/Krummacher, Michael/von Schnakenburg, Renate/Marenbach, Jürgen/Gerlach, Irene/Kulbach, Roderich/ Beuscher, Bernd/Steden, Hans-Peter/Dringenberg, Rainer (2011): Generationswechsel - Abschieds- und Antrittsvorlesungen 2009/2010

Band 7: Balz, Hans-Jürgen/Huster, Ernst-Ulrich/Kuhlmann, Carola (Hrsg.) Soziale Inklusion: Änderungswissen und Handlungskompetenz im sozialen Feld - Master-Theses und Promotionsprojekte

Band 8: Greuel, Thomas/Bauer, Andreas/Huster, Ernst-Ulrich/ Herlyn, Okko/Ferchhoff, Wilfried/van Randenborgh, Annette/Skladny, Helene/Schiffer-Nasserie, Arian/Zwingmann, Christian (2012): Generationswechsel - Abschieds- und Antrittsvorlesungen 2010/2011

Band 9: Tuttas, Annika/Pfannschmidt, Steffen/Roser-Köber, Mirjam und Müller, Christian/Blömker, Denisa/Hinzmann, Lisa Rebecca (2013): Prämierte Abschlussarbeiten

Band 10: Schiffer-Nasserie, Arian/Sonnenberg, Kristin/Benz, Benjamin/ Friedemann, Jan/Oltmann, Frank-Peter/Wendelin, Holger/Kurt, Ronald/Lehmann, Alexandra/Seelbach, Larissa C./Klinnert, Lars/ Benthaus-Apel, Friederike/ Schneider, Nikolaus/Fermor, Gotthard
Generationswechsel - Abschieds- und Antrittsvorlesungen 2011 - 2013
1. Auflage März/2013*

Band 10: Sonnenberg, Kristin/Benz, Benjamin/Friedemann, Jan/Oltmann, Frank-Peter/Wendelin, Holger/Kurt, Ronald/Lehmann, Alexandra/ Seelbach, Larissa C./Klinnert, Lars/Benthaus-Apel, Friederike/ Schneider, Nikolaus/Fermor, Gotthard
Generationswechsel - Abschieds- und Antrittsvorlesungen 2011 - 2013
2. überarbeitete Auflage 2014

Band 11: Hans-Jürgen Balz/Carola Kuhlmann (Hrsg.): Beiträge zur sozialen Inklusion – Änderungswissen und Handlungskompetenz in der Sozialen Arbeit - Master-Theses und Promotionsprojekte

Band 12: Monika Burmester/Alexandra Lehmann (Hrsg.): Personalmanagement - Herausforderung für sozialwirtschaftliche und diakonische Organisationen - Zusammenfassungen von Abschlussarbeiten des Masterstudiengangs Management in sozialwirtschaftlichen und diakonischen Organisationen

* = vergriffen

Evangelische Fachhochschule
Rheinland-Westfalen-Lippe

Immanuel-Kant-Str. 18-20
44803 Bochum

Telefon: 0234 / 36901 - 0
Telefax: 0234 / 36901 - 100

E-Mail: efh@efh-bochum.de
www.efh-bochum.de

EVANGELISCHE FACHHOCHSCHULE
RHEINLAND-WESTFALEN-LIPPE
University of Applied Sciences