

Verhaltensauffälligkeit im Jugendalter

- Der professionelle sozialpädagogische Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades Master of Arts
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Vorgelegt von

Ivana Ljubez, Bakk.phil.
am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Begutachter

Univ.-Prof.Mag.Dr. Arno Heimgartner

Graz, 2014

Eidesstattliche Erklärung zur Masterarbeit

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig und ohne fremde Hilfe angefertigt worden ist. Inhalte und Passagen, die aus fremden Quellen stammen und direkt oder indirekt übernommen worden sind, wurden als solche kenntlich gemacht.

Ferner versichere ich, dass ich keine andere, außer der im Literaturverzeichnis angegebene Literatur verwendet habe. Diese Versicherung bezieht sich sowohl auf Textinhalte sowie alle enthaltenden Abbildungen, Skizzen und Tabellen.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Graz, den _____

INHALTSVERZEICHNIS

1.	Einleitung.....	8
2.	Verhaltensauffälligkeit im Jugendalter	11
2.1	Begriffsklärung.....	11
2.1.1	Verhalten.....	11
2.1.2	Auffälliges - Abweichendes Verhalten.....	12
2.1.3	Normales Verhalten.....	12
2.2	Das Bild vom verhaltensauffälligen Jugendlichen - ein pädagogischer Blick	14
3.	Aggression	17
3.1	Begriffsklärung.....	17
3.1.1	Ärger und Wut	17
3.1.2	Aggression.....	17
3.1.3	Gewalt	18
3.2	Formen der Aggression.....	21
3.3	Erklärungsansätze	22
3.3.1	Triebtheorie	22
3.3.2	Die Frustrations-Aggressions-Hypothese	22
3.3.3	Lerntheorie	22
4.	Verbale Aggression.....	25
4.1	(verbal aggressive) Jugendliche in der Kinder- und Jugendhilfe.....	26
4.2	verbale Aggression: Was sagen Jugendliche dazu?.....	28
4.3	Sprache der Jugend	31
4.4	Verbale Aggressionsformen.....	33
4.4.1	Funktionen verbaler Aggression	35
4.5	Auswirkungen verbaler Aggression auf Täter und Opfer	36

5.	Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen.....	38
5.1	ABPro: Aggressions-Bewältigungs-Programm - nach Dutschmann.....	39
5.1.1	Die A-B-C Typen	39
5.1.1.1	Typ-A: Instrumenteller oder provozierender Typ	39
5.1.1.2	Typ-B: Der Emotionale Typ.....	39
5.1.1.3	Typ-C: Erregungs- oder Black-out Typ	39
5.1.2	Lösungsversuche bei	40
5.1.2.1	... Typ A	40
5.1.2.2	... Typ B	41
5.1.2.3	... Typ C	42
5.2	Konfliktsituationen	43
5.3	Eskalation.....	45
5.4	5 Phasen der Eskalation und Möglichkeiten der De-Eskalation nach Schwabe.....	46
5.4.1	1. Phase: Das Konfliktfeld abstecken.....	46
5.4.2	2. Phase: Aufschaukeln – bis an die Grenzen gehen	47
5.4.3	3. Phase: Eskalations-Sog/an den Grenzen	48
5.4.4	4. Phase: Höhepunkt („Theaterdonner“ oder Gewalt).....	49
5.4.5	5. Phase: Nach dem Höhepunkt	50
5.5	Drei Eskalations-Typen – nach Schwabe.....	51
5.5.1	Typ 1: Ad-hoc-Eskalation.....	51
5.5.2	Typ 2: Verzögerte Eskalation.....	51
5.5.3	Typ 3: Institutionelle Eskalation	52
5.5.4	Lösungsversuche bei	53
5.5.4.1	... Ad-Hoc-Eskalationen	53
5.5.4.2	... verzögerter Eskalation	55
5.5.4.3	...institutioneller Eskalation	56

6.	Trainingskonzepte für (verbal) aggressive Jugendliche	62
6.1	Trainingsprogramm mit aggressiven Jugendlichen (Petermann/Petermann).....	62
6.1.1	Einzeltraining	63
6.1.2	Gruppentraining	64
6.2	Konflikttraining (Gordon).....	66
7.	Psychische Fitness für SozialpädagogInnen	69
7.1	Persönliche Ressourcen erkennen, fördern und stärken.....	69
7.1.1	Selbstmanagement.....	69
7.1.2	Selbstwert	72
7.1.3	Kommunikationskompetenz	73
7.1.4	Konfliktlösungskompetenz.....	74
7.2	Konstruktive interne und externe Kooperation.....	75
7.2.1	Psychohygiene	76
7.2.2	Supervision.....	77
7.3	Fort- und Ausbildungsmöglichkeiten	78
7.3.1	ProDeMa KiJu	78
7.3.1.1	Ausbildungsmöglichkeiten.....	79
7.3.1.2	Aufbau und Struktur aller Deeskalationstrainer-Ausbildungen.....	79
7.3.1.3	Ausbildungsinhalte aller DeeskalationstrainerInnenausbildungen in den Präsenzphasen	80
7.3.1.4	Zertifikat	80
7.3.1.5	Inhaltliche Schwerpunkte in der ProDeMa KiJu TrainerInnenausbildung....	80
8.	Empirische Untersuchung.....	82
8.1	Forschungsfrage und Ziel.....	82
8.2	Forschungsdesign.....	84
8.2.1	Erhebungsinstrumente.....	84

8.2.2	Stichprobe.....	86
8.2.3	Interviewdurchführung.....	87
8.2.4	Transkription.....	88
8.2.5	Qualitative Auswertung.....	90
8.2.6	Codesystem.....	91
9.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse.....	93
9.1	Verständnis über verbale Aggression.....	93
9.1.1	BetreuerInnen.....	93
9.1.2	Jugendliche.....	94
9.2	Persönliche Wahrnehmung verbaler Attacken.....	95
9.2.1	BetreuerInnen.....	95
9.2.2	Jugendliche.....	98
9.3	Umgang mit verbaler Aggression - Arbeitsweisen.....	101
9.3.1	Ursache der Aggression herausfinden.....	101
9.3.2	Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen.....	103
9.3.3	Aggression rauslassen – damit arbeiten.....	104
9.3.4	Individuelle Betreuung.....	105
9.3.4.1	Den/ Die richtige/n BetreuerIn finden.....	105
9.3.4.2	Zusatzbetreuung.....	106
9.3.4.3	Individuelle Methoden.....	107
9.3.5	Allgemeine Deeskalationsrichtlinien.....	109
9.3.5.1	Ruhig bleiben.....	109
9.3.5.2	Raum und Zeit lassen.....	109
9.3.5.3	Darauf hinweisen.....	110
9.3.5.4	Darüber Reden.....	111
9.3.5.5	Humor.....	112

9.3.6	No Go	114
9.4	Verarbeitung und Unterstützungsmöglichkeiten bei verbalen Attacken	115
9.4.1	Institutionelle Unterstützung.....	115
9.4.2	Persönliche Strategien.....	118
9.5	Fortbildung	119
9.6	Zukunft.....	121
9.6.1	Wünsche	121
9.6.1.1	Politische Veränderung.....	121
9.6.1.2	Diagnose stellen.....	123
9.6.1.3	Anti- Aggressionstraining.....	123
9.6.2	Überforderung vorbeugen	125
9.6.2.1	Klare Ziele setzen	125
9.6.2.2	Interne Kommunikation und Kooperation.....	126
10.	Fazit.....	127
11.	Literaturverzeichnis	133
12.	Abbildungsverzeichnis	138
13.	Anhang.....	139

1. EINLEITUNG

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der verbalen Aggression auseinander und beschäftigt sich mit der Forschungsfrage: „Welche Ressourcen, zur Erhaltung einer stabilen Psyche, stehen SozialpädagogInnen zur Verfügung, um den professionellen Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen langfristig zu gewährleisten?“ Diese Masterarbeit besteht aus zwei Teilen, einem theoretischen und einem empirischen.

Der theoretische Teil beschäftigt sich zunächst mit der Verhaltensauffälligkeit im Jugendalter. Dabei werden anfänglich die Begrifflichkeiten, wie Verhalten im Allgemeinen, sowie auffälliges bzw. abweichendes und normales Verhalten geklärt. Danach wird ein pädagogischer Blick auf verhaltensauffällige Jugendliche geworfen.

Eine Form der Verhaltensauffälligkeit ist die Aggression. Auf diese wird im dritten Kapitel näher eingegangen. Aggression wird im Alltag, mit den Begriffen Ärger, Wut und Gewalt oft synonym verwendet. In der pädagogischen Arbeit ist es jedoch wichtig, diese Begriffe voneinander zu unterscheiden und im richtigen Zusammenhang zu verwenden. Ferner wird auf die Aggressionsursache eingegangen. Wieso Menschen aggressiv werden, hat viele unterschiedliche Ursachen. Für diese Arbeit ist der klassische, psychologische Erklärungsansatz herangezogen worden, der die Triebtheorie, die Frustrations-Aggressions-Hypothese und Lerntheorie beinhaltet, um der Aggression auf den Grund zu gehen. Er und andere Faktoren, die in diesem Kapitel beschrieben werden, geben Aufschluss darüber, woher Aggressionen kommen können. In welcher Form Aggressionen auftreten können, wird ebenfalls in diesem Kapitel beschrieben.

Eine Aggressionsform ist die verbale Aggression. Der verbalen Aggression wird jedoch in der Wissenschaft zu wenig Beachtung geschenkt, obwohl sie unter den Menschen mehr verbreitet, als die körperliche, ist (vgl. Kiener 1983, S. 26). Ich beschäftige mich im vierten Kapitel intensiv mit dieser Form der Aggression, auf ihr liegt gleichzeitig das Hauptaugenmerk dieser Arbeit. Es wird geklärt, was die Literatur unter verbaler Aggression versteht, was Jugendliche darunter verstehen und welche Jugendlichen sich der verbalen Aggressionen bedienen. Die verbale Aggression äußert sich durch die Sprache, deshalb werden in diesem Kapitel auch die

Sprache der Jugend betrachtet und Bezüge zu verbalen Aggressionsäußerungen hergestellt. Weiters wird auf die Formen und Funktionen verbaler Aggression eingegangen und welche Auswirkung sie auf Täter und Opfer hat.

Pädagogische Fachkräfte sind, meiner Ansicht nach, sehr oft verbalen Aggressionsäußerungen, seitens der Jugendlichen, ausgesetzt. Dies bestätigt, auch die Studie von der Fachhochschule Dortmund, in der die Mehrheit (81%) der befragten Fachkräfte, der Ansicht war, dass verbale Aggressionen sehr stark zugenommen hat. 48% gaben an, dies auch gegenüber PädagogInnen als häufig bzw. sehr häufig wahrzunehmen (vgl. Günder/Reidegeld 2007, S. 290ff.). Angeregt durch diese Studienergebnisse werden im fünften Kapitel zwei Deeskalationskonzepte vorgestellt, die PädagogInnen einen Überblick über unterschiedliche Aggressionstypen geben sollen. Anhand dieser ergeben sich für die pädagogischen Fachkräfte verschiedene Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen. Es soll der Frage auf den Grund gegangen werden, ob und welche Methoden existieren, auf welche in Situationen verbaler Aggression zurückgegriffen werden kann.

Im sechsten Kapitel werden zwei Trainingskonzepte für verbal aggressive Jugendliche vorgestellt. Sie werden in der Arbeit mit den Jugendlichen angewandt, um Jugendlichen zu helfen, ihre Aggressionen in den Griff zu bekommen. Je nach dem, welches Trainingskonzept gewählt wird, kann es entweder von externen TrainerInnen oder von hausinternem Fachpersonal durchgeführt werden.

Durch verbale Aggressionsäußerungen durch Jugendliche gegenüber PädagogInnen, ist das pädagogische Fachpersonal oftmals hohen Belastungen ausgesetzt. Daher wird im siebten Kapitel auf die psychische Fitness von SozialpädagogInnen eingegangen. Denn es ist neben dem Wissen „Wie gehe ich mit verbal aggressiven Jugendlichen um?“ auch gut zu wissen „Wie gehe ich mit mir selbst um?“. Vorab wird auf die persönlichen Ressourcen, wie Selbstmanagement, Selbstwert, Kommunikationskompetenz und Konfliktlösungskompetenz eingegangen. Dabei wird die Wichtigkeit dieser Ressourcen im Umgang mit verbaler Aggression geklärt. Danach wird auf die konstruktive, interne und externe Kooperation eingegangen, die auch Psychohygiene und Supervision beinhaltet. Zu guter Letzt werden in diesem Kapitel Fort- und Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich „Verbale Aggression“ beschrieben. Viele Sozialpä-

dagogInnen sind auf verbale Aggressionsäußerungen seitens der Jugendlichen nicht ausreichend vorbereitet. In Fort- bzw. Ausbildungen können sie auf mögliche (verbal) aggressive Eskalationen vorbereitet und entsprechend aus- und weitergebildet werden. Mit diesem Kapitel schließe ich meinen theoretischen Teil ab.

Ab dem achten Kapitel widmet sich die Arbeit der empirischen Untersuchung. Zu allererst wird die Forschungsfrage erläutert und das angestrebte Ziel näher erklärt. Die Forschungsfrage wurde bereits am Beginn der Einleitung genannt. Außerdem geht dieses Kapitel näher auf das Erhebungsinstrument, die Stichprobe, die Interviewdurchführung und die Auswertungsmethode ein.

Das neunte Kapitel dient zur Interpretation der Ergebnisse und der Darstellung der Untersuchung.

Das Abschließende zehnte Kapitel dieser Masterarbeit bildet das Resümee. Dieses stellt die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung dar, außerdem werden Schlussfolgerungen gezogen, die für die zukünftige Arbeit mit verbal aggressiven Jugendlichen von Bedeutung sein können.

2. VERHALTENSAUFFÄLLIGKEIT IM JUGENDALTER

Verhaltensweisen, die nicht der Norm entsprechen, werden oft als abweichendes bzw. auffälliges Verhalten bezeichnet. Laut Böhnisch (2001) hat abweichendes Verhalten viele Gesichter. Dieses ist demzufolge nicht mit Normverletzung gleichzusetzen, „sondern kann, je nach Situation und Referenz relativ sein“ (ebd., S. 12). Wer definiert aber, was die Norm ist und wann man davon abweicht? Die folgenden Unterkapitel beschäftigen sich genau mit dieser Thematik. Nachstehend werden Begriffe wie Verhalten, auffälliges Verhalten und normales Verhalten erläutert, im engeren Sinne wiedergegeben und thematisiert.

2.1 BEGRIFFSKLÄRUNG

2.1.1 VERHALTEN

Wird das Verhalten allgemein betrachtet, beinhaltet dieses laut Thompson et al. (2000) die Gesamtheit „äußerlich wahrnehmbarer Lebensäußerungen eines Menschen“ (ebd., zit.n. Ettrich/Ettrich 2006, S. 17). Auch Myschker (1993) hat eine ähnliche Ansicht. Das Verhalten wird bei ihm als übergeordnete Kategorie, die auch die Handlungen umfasst, beschrieben (vgl. Palmowski 2012, S. 176): „„Unter Verhalten wird hier die Gesamtheit menschlicher Aktivitäten verstanden, die im Wechselspiel zwischen Organismus und Umwelt generiert wird und von einfachen Reaktionen auf Reize bis zu willentlichen, komplexen, umweltverändernden Handlungen reichen““ (Myschker 1993, S. 40 zit.n. Palmowski 2012, S. 176). Die Verhaltensäußerungen von Personen sind demnach, wie auch Ettrich und Ettrich (2006) zu verstehen geben, auf dem „Hintergrund des Entwicklungsgeschehens zu sehen und zu beurteilen“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 17).

2.1.2 AUFFÄLLIGES - ABWEICHENDES VERHALTEN

„Auffälliges Verhalten gibt es in jeder kindlichen bzw. jugendlichen Entwicklung phasenweise bzw. situationsbezogen“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 47). Wichtig ist Ettrich und Ettrich (2006), „dass es seiner Bezeichnung noch gerecht wird, nämlich auffällig. [...] Damit aber etwas auffällt, muss es die Normalität geben, von der sich das Auffällige eben abhebt“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 47). Stechow (2004) schreibt ebenfalls dazu: „Die Begründung einer Abweichung setzt jedoch zunächst die Klärung dessen voraus, was als Normalität angesehen wird“ (ebd., S. 9).

2.1.3 NORMALES VERHALTEN

Im folgenden Kapitel werden Begriffe Normalität, Normen und normales Verhalten definiert und thematisiert.

Der Begriff der **Normalität** ist ein gesellschaftliches Konstrukt, welches der Menschheit Orientierung im Verhaltensspielraum bietet (vgl. Von Stechow 2004, S. 18). Im Alltag wird der Begriff der Normalität durch normalisierte, gesellschaftliche Prozesse geprägt. Weiters wird er laut Von Stechow (2004) auch dazu verwendet um Toleranzgrenzen abzustecken. Dies ist erkennbar wenn Situationen, in denen ein bestimmtes Verhalten als „ganz normal“ oder von Jugendlichen in provokativer, selbstbewusster Weise als „voll normal“ beschrieben wird (vgl. Von Stechow 2004, S. 25). In der Normalität gibt es demzufolge, meiner Ansicht nach, einen individuellen Interpretationsspielraum, was jemand unter normal oder nicht normal versteht.

Normen hingegen beschreiben normative Grenzen. Beispiele dafür wären juristische, ethische oder religiöse. Deren Überschreitung steht nicht zur Debatte. Außerhalb dieser beginnt laut Von Stechow (2004) das „Anormale, die Devianz, welche institutionell sanktioniert werden“ (ebd., S. 25f.).

Ein **normales Verhalten** ist demzufolge, wie auch Von Stechow (2004) beschreibt, ein Verhalten, „das mit den Verhaltensweisen der anderen Individuen [unproblematisch] gelebt werden kann“ (ebd., S. 57).

Um jedoch professionell und wissenschaftlich mit dem Thema Verhalten und auffälligem Verhalten umgehen zu können, müssen laut Von Stechow (2004, S. 18) eindeutige Kategorien gebildet werden, die diesen Gegenstand beschreiben und begründen können. Dies erweist sich jedoch sehr schwierig, da „Kategorienbildung den gesellschaftlichen Funktionen und Differenzierungen nicht entspricht, sich sogar als kontraproduktiv erweisen kann, denn Verhaltensstandards sind in dynamischen Gesellschaften auf flexible Beurteilungen angewiesen“ (Von Stechow 2004, S. 18). Wie ein Verhalten von jemand anderem empfunden wird (ob selbstbewusst, energisch oder aggressiv), hängt, laut Sommerfeld (1996), vom jeweiligen Wert- und Normensystem ab (vgl. Sommerfeld 1996, S. 56). Deshalb dienen Kategorien zur allgemeinen Vereinfachung, sie können aber „weder hochkomplexe, noch hochdifferenzierte Zusammenhänge abbilden“ (Von Stechow 2004, S. 18). Ob ein Verhalten abweichend bzw. auffällig ist oder nicht, ist demzufolge kritisch zu betrachten und nicht eindeutig definierbar.

2.2 DAS BILD VOM VERHALTENSAUFFÄLLIGEN JUGENDLICHEN

- EIN PÄDAGOGISCHER BLICK

Bezugnehmend auf die Definition von Böhnisch, der ferner darauf hinweist, dass jedes Verhalten aus dem kulturellen und sozialen Kontext anzusehen ist (vgl. Böhnisch 2001, S. 12), wird nachstehend das Verhalten und die Verhaltensauffälligkeit von Jugendlichen aus pädagogischer Sicht betrachtet.

Werden Gesetzesverletzungen begangen, wird die damit in Verbindung gesetzte kriminelle Handlung „je nach kulturellem und sozialem Kontext“ (ebd., S. 13) wahrgenommen und beurteilt. Sozial abweichendes Verhalten erlangt dadurch an Mehrdeutigkeit.

Die Pädagogik und Sozialpädagogik beschäftigt sich bereits sehr lange mit den Definitionen des abweichenden, auffälligen Verhaltens. Diese verweisen hauptsächlich auf unregelmäßige Interaktionen als auf bestehende Lebenssituationen der Menschen (vgl. Böhnisch 2001, S. 13). Böhnisch führt dazu folgende Beispiele auf:

„Familien werden als verwahrlost eingestuft, verbunden mit einer negativen Prognose, was die weitere Erziehungsfähigkeit der Kinder anbelangt. Menschen gelten als dissozial oder asozial, wenn sie sich tradierten Mustern ‚normaler Lebensführung‘ verweigern, werden sozial ausgegrenzt, wenn sie biografisch scheitern oder sozial und kulturell nicht mithalten können“ (Böhnisch 2001, S. 13).

Diese ausschließenden Definitionen gehen von überprüfenden Instanzen, auf die Zustimmung der Mitmenschen und somit der Gesellschaft aus. Die bestimmten vorgeschriebenen Muster sind in den Menschen verfestigt und werden zur Routine, die somit die „Grundwerte des Alltags“ (Böhnisch 2001, S. 13) bestimmen. Durch diese sozialen und kulturellen Stigmata werden die Menschen meist bedeutend (vgl. Böhnisch 2001, S. 13).

Zum gesellschaftlich definierten abweichenden bzw. auffälligen Verhalten kommt ferner die institutionell gebundene, soziale Abweichung hinzu. Kennzeichen solch institutionell gebundener, sozialer Abweichung ist, dass sie nicht durchgängig für alle Institutionen gleich ist. In einer bestimmten Institution, wie beispielsweise der Schule, zeigt ein/e Jugendliche/r ein verhaltensauffälliges Verhalten (z.B.: Unterricht stören), dieses Fehlverhalten zieht negative

Sanktionen durch die zuständige Aufsichtsperson nach sich. Von einem anderen Blickwinkel aus betrachtet kann dadurch eine/eine Jugendliche einen positiven Status bei beispielsweise seiner/ihrer Peergroup erreichen. Diese bewerten und beurteilen das Verhalten des/der Jugendlichen anders, als es die Schule tut. Für die Pädagogik sind solche Handlungsmuster, die den Prozess des auffälligen Verhaltens beschreiben, wie es die Schule oder Jugendhilfe macht, von zentraler Bedeutung (vgl. Böhnisch 2001, S. 13).

Verhalten, welches sich gegen die betroffene Person selbst richtet, ist eine weitere Form von auffälligem Verhalten. Hierbei geht es um „selbstgefährdende und selbstdestruktive Handlungen“ (Böhnisch 2001, S. 13). Dieses Verhalten hat keine strafrechtlichen Konsequenzen, aber es wird sozial verachtet. Hierbei wird das individuelle Scheitern „des Bewältigungshandelns“ (ebd., S. 13) betrachtet. Dieses Verhalten kann sich in unterschiedlichen Formen zeigen, von unspektakulärem „Risikoverhalten über Selbstzerstörung und abhängigkeiterzeugenden Suchritualen [wie Drogenkonsum und Medikamentenmissbrauch] bis zum Selbstmord“ (Böhnisch 2001, S. 13).

Aus diesen Definitionen lässt sich erkennen, dass es unterschiedliche Auslegungen von auffälligem Verhalten gibt. Auffälliges Verhalten sollte deshalb laut Böhnisch (2001) als Konstrukt, in dem soziale, psychische und institutionelle Einflüsse einwirken, betrachtet werden (vgl. ebd., S. 14). Diese Einflüsse sind bedeutend für die handelnden Personen, stellen aber „keine hinreichende Bestimmungsgröße“ (ebd., S. 14) dar.

Durch die unterschiedlichen Einflussgrößen und die Erwartungen, die von ihnen ausgehen, werden Jugendliche, wenn sie diesen nicht gerecht werden, abgestempelt. Aus dieser Sicht könnte jede/r zur/m Auffälligen werden, dennoch schreibt Böhnisch (2001), dass es, im Durchschnitt betrachtet, bestimmte Kinder und Jugendliche sind, die in verfestigten „Zonen“ (ebd., S. 14) leben und auffälliges Verhalten zeigen (vgl. ebd., S. 14). Hierbei spielt das Wechselspiel zwischen dem handelnden Subjekt und seiner Umwelt eine wesentliche Rolle. Der pädagogische Zugang setzt genau hier an. „Die Pädagogik als handlungsorientierte Disziplin muss den Familien, Kindern und Jugendlichen im Zuge ihrer Hilfe zur Bewältigung von devianten Lebenskonstellationen Bewältigungsrichtungen und Ziele angeben können“ (Böhnisch 2001, S. 14). Ferner soll sie „den Jugendlichen die biografische Perspektive (...) [aufzeigen], die sie sich durch Devianz verbauen und sie aus der Abhängigkeit, welche die Verstrickung in abweichendes Verhalten mit sich bringt, zu befreien“ (Böhnisch 2001, S. 14). Dieser Zusammen-

hang ist ein übliches, erziehungsstrategisches Ziel der Pädagogik. Woran soll sich aber die Pädagogik orientieren? An sozialen Normen? Darf abweichendes Verhalten überhaupt von gesetzten Normen definiert werden? Wie auch schon im vorherigen Kapitel erwähnt, ist dies nicht so leicht zu beantworten. Es gibt jedoch die „normative Perspektive, an der sich die Pädagogik halten kann, die ihren besonderen Zugang zu abweichendem Verhalten ausmacht“ (Böhnisch 2001, S. 14). Dieser Zugang beinhaltet „die Respektierung der personalen Integrität, [und] der Menschenwürde des Anderen“ (Böhnisch 2001, S. 14).

In den folgenden Kapiteln wird sich diese Arbeit mit einer bestimmten Form der Verhaltensauffälligkeit beschäftigen, nämlich der verbalen Aggression im Jugendalter. Vorerst werden einige Begriffe wie Ärger, Wut, Aggression und Gewalt geklärt.

3. AGGRESSION

Die Begriffe Ärger, Wut, Aggression und Gewalt werden meist willkürlich und synonym verwendet. Da die Begriffe jedoch eine besondere Bedeutung im sozialpädagogischen Bereich haben, bedarf es hier einer klaren, praxisbezogenen und abgrenzenden Begriffsdefinition.

3.1 BEGRIFFSKLÄRUNG

3.1.1 ÄRGER UND WUT

„Ärger und Wut sind menschliche Emotionen bzw. Gefühlsreaktionen, ähnlich wie Freude, Liebe, Trauer oder Angst. Diese Gefühle werden durch aktuelle Ereignisse oder durch gedankliche Erinnerungen an Ereignisse ausgelöst“ (Wesuls/Heinzmann/Ludger 2005, S.13).

Diese Definition zeigt für mich, dass Menschen negative Emotionen in bestimmten Situationen zeigen, da sie an etwas erinnert werden, was sie verärgert oder wütend macht. Ärger und Wut sagen aber, meiner Meinung nach, noch nichts darüber aus, wie Personen mit diesen Emotionen umgehen. Nachstehend wird auf die Begrifflichkeit Aggression eingegangen, die die menschlichen Emotionen in den Blick nimmt und aufzeigt, wann negative Gefühlsregungen wie beispielsweise Ärger und Wut in Aggression übergehen, jedoch, meiner Ansicht nach, nie gleichgesetzt werden können.

3.1.2 AGGRESSION

Aggression lässt sich von dem lateinischen Begriff *aggredior* ableiten und bedeutet ursprünglich wertfrei auf etwas zugehen (vgl. Micus 2002, S. 17), sich an jemanden wenden, aber auch angreifen und überfallen (vgl. Ettrich/Ettrich 2006, S. 52). Die beiden Letzten bezeichnen die gerichtete und offensive Aktivität, diese „wird meist nicht-wertend oder positiv wertend betrachtet“ (Micus 2002, S. 17). Aggression in der weiten Auffassung, die nicht im engeren Sinn auf eine Schädigung und Verletzung hinweist, hat sich nicht durchgesetzt, da sie, wenn man sie so betrachtet im Grunde dann „Aktivität“ bedeuten würde (vgl. Micus 2002, S. 17).

Betrachtet man die Aggression aus heutiger Sicht ist es ein Verhalten, dessen Ziel es ist etwas zu beschädigen oder zu verletzen.

„Unter aggressiven Verhaltensweisen werden nur solche verstanden, die Individuen [oder Sachen] aktiv und zielgerichtet schädigen, schwächen oder in Angst versetzen. Eine Aggression liegt also nur dann vor, wenn die Absicht der Schädigung bei einem Täter vorhanden ist“ (Wesuls/Heinzmann/Ludger 2005, S.13).

Aggressives Verhalten stellt somit eine Schädigungsabsicht dar und wird vom Opfer als verletzend wahrgenommen (vgl. Ettrich/Ettrich 2006 S. 52). Die Aggression ist demzufolge kein Gefühlszustand. Sie verfolgt ein Ziel, eine Absicht und beinhaltet eine schädigende Handlung oder Vergehen (vgl. Wesuls/Heinzmann/Ludger 2005, S. 13). Dieses Verhalten ist mit einem „beobachtbaren Verhalten verbunden“ (ebd., S.13).

Hierbei wird deutlich, dass eine alltagsprachliche Verwechslung der Begriffe Ärger/Wut und Aggression, in der beruflichen Professionalität, oft zu gravierenden Konsequenzen führen kann. Wesuls, Heinzmann und Ludger (2005) führen dazu ein Beispiel an. Um dieses Beispiel auf die Sozialpädagogische Arbeit abzuleiten, wird der Begriff „Patient“ durch „Jugendliche/r“ ersetzt.

Die Wertung „Diese/r Jugendliche/r ist aggressiv“ beispielsweise, wird in der Praxis oft zu schnell und unzutreffend vorgenommen und weitergegeben. Die MitarbeiterInnen bekommen somit eine (Vor-) Einstellung und sind voreingenommen. Diese Haltung kann sich bei weiterem Kontakt mit dem/der Jugendlichen negativ auswirken. Der/Die Jugendliche fühlt sich vom Betreuungspersonal missverstanden. Die Wut und Verzweiflung steigen an und können in Aggression umschlagen. Deshalb ist eine genaue Verwendung der Begrifflichkeiten und eine differenzierte Verhaltensbeschreibung, besonders bei Informationsweitergaben (z.B.: Fallbesprechungen), wichtig und unverzichtbar (vgl. ebd., S. 14).

3.1.3 GEWALT

Im alltäglichen Gebrauch werden Aggression und Gewalt meist synonym verwendet. Im sozialpädagogischen Bereich ist es jedoch notwendig diese beiden Begriffe voneinander abzu-

grenzen um „die Unterschiede zwischen einer Gewaltanwendung und einer aggressiven Handlung deutlich“ (Wesuls/Heinzmann/Ludger 2005, S. 14) zu machen.

Nachtigall (1998) beispielsweise orientiert sich an einer Gewaltdefinition anhand eines Gutachtens, welches von der Bundesregierung in Auftrag gegeben wurde. In diesem ist Gewalt ein Teilbestand der Aggression. „Mit ‚Gewalt‘ wird ausgeübte oder glaubwürdig angedrohte physische Aggression bezeichnet“ (Nachtigall 1998, S. 78) Bei dieser Gewaltdefinition sind Ereignisse wie „das Werfen von Steinen auf andere Menschen oder das Anzünden von deren Häusern gemeint“ (Nachtigall 1998, S. 78). Nachtigall (1998) bezieht sich bei dieser Definition lediglich auf die physische Gewalt.

Im Folgenden werden Definitionen aufgezeigt, die sowohl physische als auch psychische Gewalt thematisieren.

Schäfer und Frey (1999) verstehen unter Gewalt eine absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen. Diese Gewalttat geschieht entweder auf direktem oder indirektem Wege (vgl. Schäfer/Frey 1999, S. 205). Gewalt liegt hierbei vor, wenn es ein Opfer gibt. Bei Gewaltakten spielen Macht und Unterordnung meist eine große Rolle. Das Opfer wird, beispielsweise aufgrund von Macht (z.B. körperliche Stärke, höherer Status), gegen seinen Willen zu etwas gezwungen (vgl. Celik 2008, S. 5).

Laut Wesuls, Heinzmann und Ludger (2005) „(...) wird immer dann von Gewalt gesprochen, wenn eine Person vorübergehend oder dauerhaft daran gehindert wird, ihrem Wunsch oder ihren Bedürfnissen entsprechend zu leben. Gewalt heißt also, dass ein ausgesprochenes oder unausgesprochenes Bedürfnis einer Person missachtet wird. Gewalt kann somit verstanden werden, als eine Einwirkung auf Personen, in die sie nicht einwilligen und mit der sie nicht einverstanden sind“ (Heinzmann/Ludger 2005, S. 14).

Bezogen auf die letztgenannte Definition und übertragen auf die sozialpädagogische Praxis, geschieht Gewaltausübung beispielsweise auch bei der Umsetzung von Hausordnungen, Vorschriften sowie Routineabläufen, an die sich die Kinder und Jugendlichen halten sollen und müssen. Hierbei spricht man von struktureller Gewalt. Einsichtige Kinder und Jugendliche nehmen diese Maßnahmen hin und akzeptieren sie, da sie sie als hilfreich erachten, uneinsichtige Kinder und Jugendliche empfinden sie jedoch als Aggression gegen sich und reagieren

dementsprechend. In Institutionen, mit viel struktureller Gewalt und vielen uneinsichtigen Kinder und Jugendlichen kommt es zu häufigen aggressiven Handlungen (vgl. ebd., S. 14f.). Die eskalierende Aggression wie sie Wesuls, Heinzmann und Ludger (2005) beschreiben, „ist häufig bestimmt von dem Kampf um Autonomie (Selbstbestimmung) und von der Durchsetzung der Regeln und Anordnungen (ebd., S. 15).

Aggression und Gewalt unterscheiden sich demzufolge in der Schädigungsabsicht. „Jede tatsächliche Aggression ist jedoch immer auch Gewalt, da bei der psychischen oder physischen Verletzung einer Person auch immer sein [ihr] Bedürfnis nach körperlicher und emotionaler Unversehrtheit missachtet wird“ (Wesuls/Heinzmann/Ludger 2005, S. 16). Jedoch ist nicht jede Gewaltanwendung eine Aggression. Bezugnehmend auf das Beispiel der Hausordnung in sozialpädagogischen Institutionen besteht hierbei keine Schädigungsabsicht gegenüber dem Kind oder dem/der Jugendlichen. Diese Maßnahmen sollen den Kindern und Jugendlichen nutzen (vgl. ebd., S. 16). Bei der Art und Weise wie die Maßnahmen (strukturelle Gewalt) durchgeführt wird, ist zu berücksichtigen, dass diese so „emphatisch, zugewandt und sanft wie möglich“ (Wesuls/Heinzmann/Ludger 2005, S. 16) erfolgen soll.

Weiters kann zwischen struktureller und personaler Gewalt unterschieden werden. Die strukturelle Gewalt bezieht sich auf die Lebensbedingungen, „die hinter dem, was materiell, technisch, wissenschaftlich ... möglich wäre, zurückbleiben“ (Sommerfeld 1996, S. 49). Trifft somit, auf alle Lebensbereiche zu. Personale Gewalt wird durch Menschen an Menschen verübt (vgl. Sommerfeld 1996, S. 49). Gewalt bezeichnet „alle Handlungen und Strukturen, die das Selbstbestimmungsrecht von Individuen einschränken und ihre Entfaltung und Freiheit behindern“ (Sommerfeld 1996, S.49).

3.2 FORMEN DER AGGRESSION

Die Aggressionsform kann entweder direkt oder indirekt beschrieben werden. Direkte Aggression ist zwischen den Menschen als physische oder psychische Aggression beobachtbar (vgl. Sommerfeld 1996, S. 49). Unter physischer Aggression wird die „Schädigung und Verletzung eines anderen mit Mitteln der körperlichen Kraft und Stärke“ (Schäfer/Frey 1999, S. 205) verstanden. Psychische Aggression äußert sich „durch Schädigung und Verletzung eines anderen mittels Vorenthaltung von Zuwendung und Vertrauen, seelisches Quälen und emotionale Erpressung (Schäfer/Frey 1999, S. 205). Diese Formen der Aggression sind beobachtbar und offensichtlich als direkte Konfrontationen mit anderen, welche verbal oder körperlich angegriffen werden, erkennbar (vgl. Meier/Scherzinger/Wettstein/Altorfer 2013, S. 29).

Indirekte Formen sind schwerer erkennbar. Bei der indirekten Aggression leiden die Menschen an den Folgen bestimmter Handlungen, z.B.: „Kündigung einer Wohnung“ (vgl. Sommerfeld 1996, S. 49) oder „Verbreiten von falschen Gerüchten“ (Crick, Casas & Mosher, 1997 zit.n. Meier/Scherzinger/Wettstein/Altorfer 2013, S. 29) .

Anschließend werden Erklärungsansätze von Aggressionen kurz beschrieben. Diese sollen einen Überblick über die Vielfältigkeit von Aggressionsursachen geben. Da sich die Arbeit auf verbale Aggression bezieht, werden diese Ansätze nur kurz thematisiert und angeführt. Im Kapitel 4.4 wird näher auf die Formen verbaler Aggression eingegangen.

3.3 ERKLÄRUNGSANSÄTZE

Klassischer psychologischer Erklärungsansatz

Aggressives Verhalten kann aus unterschiedlichen Motiven entstehen, deshalb ist es sinnvoll verschiedene Aggressionsarten zu unterscheiden. Um das Phänomen Aggression zu erklären, gibt es aus dem klassischen psychologischen Erklärungsansatz drei wichtige Theorien.

3.3.1 TRIEBTHEORIE

Sigmund Freud und Alfred Adler nahmen an, dass es einen „gemeinsamen organisch begründeten Aggressionstrieb“ (Brockhaus 2000, S. 13) gibt. Die Triebtheorie besagt damit, dass Aggressionen angeboren sind. Dabei handeln alle Menschen in bestimmten Abständen und Situationen gleich. Hier kann die Aggression nicht abgeschafft oder aberzogen werden. Es geht vielmehr darum, Aggressionen nutzbringend auszuleben. Aggressionsventile wie beispielsweise Kampfsportarten verhindern, dass sich Aggressionen steigern und in hinderlicher Weise explodieren (vgl. Sommerfeld 1996, S. 61).

3.3.2 DIE FRUSTRATIONS-AGGRESSIONS-HYPOTHESE

John Dollard und Neal Elgar Miller wurden von Freud und Adler beeinflusst, dabei entwickelten sie die Frustrations-Aggressions-Theorie (vgl. Brockhaus 2000, S. 13). Diese besagt, dass Aggression eine Folge von Frustration und Versagung ist. Wenn Bedürfnisse nicht befriedigt und unangenehme Gefühle wie Schmerz und Angst freigesetzt werden, entsteht Frustration. „Je stärker die Frustration, desto stärker die Aggression“ (Sommerfeld 1996, S. 61). Aggressives Verhalten kann man hier verhindern, indem man einerseits Frustrationen so gut wie möglich vermeidet oder abbaut und/oder man lernt andererseits Frustrationen zu ertragen. Dabei setzt man sich eine Frustrationstoleranzgrenze (vgl. Sommerfeld 1996, S. 61)

3.3.3 LERNTHEORIE

Die Frustrations-Aggressions-Theorie wurde weiterentwickelt, dabei wird die „Bedeutung von Lernprozessen für aggressives Verhalten“ (Brockhaus 2000, S. 13) betont. Aggressives Verhal-

ten wird dabei durch Beobachtung anderer gelernt. Jugendliche ahmen andere Personen (Bezugspersonen, Peers, Personen aus Medien) nach. Führt aggressives Verhalten zum Erfolg, wird es ununterbrochen angewendet. Erfolg wirkt hier als Verstärker. Führt jedoch aggressives Verhalten immer wieder zum Misserfolg, wird dieses Verhalten verschwinden (vgl. Sommerfeld 1996, S. 61).

Die angeführten Theorien lassen laut Sommerfeld (1996) Fragen offen, wie:

- „Wenn Aggression eine allen Menschen eigene Veranlagung ist, warum zeigen dann nicht alle Menschen aggressives Verhalten?
- Wenn Frustration immer zu Aggressionen führen und jeder irgendwann einmal erlebt, daß [sic!] seine Bedürfnisse nicht befriedigt werden, wieso reagiert in derselben Situation der eine aggressiv, der nächste traurig, ein anderer mit Humor?
- Wenn Modelle zu aggressivem Verhalten anregen, warum ahmen nicht alle Fernsehzuschauer Gewaltfilme nach, weshalb werden nicht alle mißhandelten [sic!] Kinder später selbst aggressiv?“ (Sommerfeld 1996, S. 62).

Aggression ist somit vielmehr ein Zusammenspiel von Frustration, individuellem Aggressionspotential und der jeweiligen Situation (Havryliv 2006, S. 20). Sommerfeld (1996) schreibt, dass heutzutage auch davon ausgegangen wird, dass es DIE Aggression nicht gibt und damit verbunden DIE Ursachen der Aggression (vgl. Sommerfeld 1996, S. 26). Um zu erfassen, was Jugendliche bewegt, aggressiv zu werden, müssen diese demzufolge ganzheitlich betrachtet werden. Dabei wird nicht bezweifelt, dass es genetische Festlegungen und biologische Prozesse gibt, die das Verhalten von Menschen lenken (vgl. ebd., S. 62). Dies besagen auch Ettrich und Ettrich (2004). Laut Ihnen entsteht das Verhalten eines Jugendlichen, aus den motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Ebenen. Aus dem Wechselspiel zwischen diesen Ebenen entstehen für die Jugendlichen sogenannte innere Modelle der Welt. Daran kann sich der/die Jugendliche orientieren und innerhalb dieses Modells ausprobieren. Das Modell bietet Jugendlichen Spielraum für Handlungsplanungen aber auch für Handlungskonsequenzen (vgl. Ettrich/Ettrich 2004, S. 17). Demzufolge kann sich, der/die Jugendliche nur so verhalten wie er/sie es von seiner/ihrer Umwelt und Biologie mitbekommen hat. Deshalb „ist der erlernte und von Umweltbedingungen abhängige Teil des Aggressionsverhaltens erheblich“ (Sommerfeld 1996, S. 62).

Werden unterschiedliche Kulturen betrachtet, kann man erkennen, dass die „Gesellschaftsstruktur, die Wirtschaftsweise, Religion, Erziehung und andere Bedingungen“ (ebd., S.62) beeinflussen, wie Jugendliche mit Aggression und mit ihr verbundenen Gefühlen, wie beispielsweise Frustration, umgehen und von wem sie aggressives Verhalten erlernen. Neben den äußeren Einflüssen, die aggressives Verhalten bedingen, spielen auch innere Prozesse eine Rolle. Dabei stellen sich die Fragen: Wie nimmt ein/e Jugendliche/r eine Situation wahr? Wie erlebt er/sie sie gefühlsmäßig? Wie bewertet er/sie ihre Chancen? Was ist sein/ihr Ziel? etc.

Ferner ist aggressives Verhalten stark von der Situation abhängig. Jugendliche können sich abhängig von anwesenden Personen, vom Ort oder von vorhandenen, hemmenden Bedingungen, unterschiedlich verhalten (vgl. Sommerfeld 1996, S. 62). Deshalb erfordert jeder Aggressionstyp eine eigene Bewältigungsstrategie (vgl. Dutschmann/Lukat 2011, S. 128). Aggressionsbewältigungsstrategien bzw. Programme für unterschiedlichen Aggressionstypen werden ab dem Kapitel 5 vorgestellt und thematisiert.

4. VERBALE AGGRESSION

Zum Thema Aggression wurde seit Anfang der vierziger Jahre eine Vielzahl an Büchern veröffentlicht (vgl. Kiener 1983, S. 26). Die verbale Aggression wird von der Wissenschaft oft vernachlässigt, obwohl laut einer repräsentativen Feldstudie von Miller u.a. (1961) die jugendliche Banden und Gangs untersuchten, 93% der aggressiven Ereignisse verbaler Natur war (vgl. Kiener 1983, S. 26f.). Deshalb ist es sehr verwunderlich, dass es hierbei ein geringes Interesse in der Aggressionsforschung gibt. Zwar schreibt er ferner, dass es Untersuchungen zur verbalen Aggression gibt, in denen menschliches Verhalten analysiert wurde (vgl. ebd., S. 26f.). Dabei wurden die untersuchten Personen durch Beschimpfungen, „ungerechte Kritik, barsche Antworten, Antreiben zu höheren Leistungen usw. gereizt und in eine feindselige Stimmung gebracht“ (Kiener 1983, S. 27). Hierbei liegen aber keine systematischen Befunde über die Wirkung diese verbalen Aggressionsformen vor. In diesem Zusammenhang wird den Personen unterstellt, diese damit zornig und aggressionsbereit gemacht zu haben (vgl. ebd., S. 27).

Wird der Grundaufbau verbaler Aggression betrachtet, ist sie meist eine Kommunikation, die sich auf die Inhalts- aber auch Beziehungsebene vollzieht. Der Inhalt enthält Angriffe, „Spötteleien und Herabsetzungen vielfältiger Art“ (Kiener 1983, S. 27). Dieser hängt auch von der Beziehungseinstellung der Personen zueinander ab. Die Beziehungseinstellungen benutzen auch nonverbale Kommunikationsmitteln wie, „Stimmqualität und Sprechweise“ (ebd., S. 27), Schweigen, Verschweigen, Ablehnung oder Abbruch des Gesprächs (vgl. ebd., S. 27).

Demzufolge beinhaltet die verbale Aggression und die mit ihr verbundene verbale Attacke „den Versuch den eigenen Einflussbereich auszudehnen um den anderen Menschen klein zu halten, ihn abzuwerten, zu manipulieren und zu kontrollieren“ (Jäger 2012, S. 8). Das Wortgefecht, das sich die beiden Personen liefern, hat das Ziel die eigenen Wünsche, Interessen, und Erwartungen durchzusetzen. Diese stimmen jedoch nicht mit der anderen Person überein. Ein konfliktbesetzter Prozess wird in Gang gebracht (vgl. ebd., S. 8), wie dieser gewaltfrei gelöst werden kann, wird ab dem Kapitel 5: Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen behandelt.

4.1 (VERBAL AGGRESSIVE) JUGENDLICHE IN DER KINDER- UND JUGENDHILFE

Bevor das Thema verbale Aggression in der Kinder- und Jugendhilfe behandelt wird, wird kurz erläutert, um welche Jugendlichen es sich in dieser Arbeit handelt und warum diese betrachtet werden.

Um das Jugendalter zu definieren, wird auf das Bundesgesetz über die Grundsätze für Hilfen für Familien und Erziehungshilfen für Kinder und Jugendliche (Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz 2013 – B-KJHG 2013) Bezug genommen.

§4. In Sinne dieses Bundesgesetztes bedeuten die Begriffe:

1. „Kinder und Jugendliche“: Personen bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres;
2. „junge Erwachsene“: Personen, die das 18, aber noch nicht das 21. Lebensjahr vollendet haben; (RIS 2014, o.S.).

Jugendliche, die in der Kinder – und Jugendhilfe untergebracht sind, kommen überwiegend aus stark belasteten Familien. Die Eltern sind meist mit „krisenhaften Alltag und/oder die Auflösung der Familienstruktur mit den Erziehungsaufgaben überfordert“ (Meier/Scherzinger/Wettstein/Altorfer 2013, S. 28). Durch diese Umstände bekommen die Kinder und Jugendlichen von ihren Eltern oder ihrem Umfeld meist zu wenig soziale Unterstützung „für eine adäquate psychosoziale Entwicklung und für die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben“ (ebd., S. 28).

Als weitere Risikofaktoren werden frühe Elternschaft, psychische Erkrankungen der Eltern und negative Bindungserfahrungen genannt (vgl. Meier/Scherzinger/Wettstein/Altorfer 2013, S. 28). Dies bestätigt auch die Studie, Leben im Erziehungsheim – Eine Kamerabrilienstudie! Dabei wurden die sozialen und materiellen Umwelten von Jugendlichen, die in Erziehungsheimen für verhaltensauffällige und sozial beeinträchtigte Kinder und Jugendliche leben, untersucht und mit Jugendlichen, die nicht verhaltensauffällig und Zuhause leben, verglichen. Dabei wurde herausgefunden, dass die Heimjugendlichen ($M = 1.38$) fünf Mal häufiger eine direkte Aggressionsform zeigen als die Kontrolljugendlichen ($M = 0.28$). Diese Ergebnisse erwiesen sich als signifikant (vgl. Meier/Scherzinger/Wettstein/Altorfer 2013, S. 31). In dieser Stu-

die wird von der direkten Aggressionsform gesprochen, darunter fällt, wie auch schon in den vorherigen Kapiteln erwähnt, die psychische Aggression und somit die verbale Aggression. Die Studie der Fachhochschule Dortmund hat ebenso in diese Richtung geforscht. Dabei wurden stationäre Erziehungshilfen zum Thema Aggression innerhalb der Stationären Erziehungshilfe befragt. Dabei wurden im September 2005 840 Fragebögen ausgeschickt. 47% beteiligten sich an der Umfrage. Die Beteiligten gaben an, dass 42% der in der Einrichtung lebenden Kinder und Jugendliche aggressive Verhaltensweisen aufzeigen (vgl. GÜNDER/Reidegeld 2006, S. 290). „Auf die Frage, wie sich die Aggressionen in den letzten fünf Jahren entwickelt haben, antworteten 71% der befragten Fachkräfte, dass aggressive Verhaltensweisen zugenommen bzw. stark zugenommen hätten“ (GÜNDER/Reidegeld 2007, S. 290). Die Mehrheit war der Auffassung, dass verbale Aggressionen (81%), körperliche Gewalt (58%) und autoaggressive Gewalt (47%) in der stationären Erziehungshilfe sehr stark zugenommen hätten. Die Auffassung zur verbalen Aggression bestätigt sich auch bei den Erscheinungsformen von aggressivem Verhalten. Dabei wurde festgestellt, dass die verbale Gewalt bzw. Provokation der Kinder und Jugendlichen untereinander überwiegt. 47% gaben an dies häufig beobachtet zu haben, 39% als sehr häufig. Verbale Aggression gegenüber PädagogInnen wurde von 48% als häufiger bzw. sehr häufiger Fall angegeben (vgl. GÜNDER/Reidegeld 2007, S. 290ff.).

4.2 VERBALE AGGRESSION: WAS SAGEN JUGENDLICHE DAZU?

Dieses Kapitel geht darauf ein, was Jugendliche unter Aggression, Gewalt und vor allem verbaler Aggression verstehen und wie sie diese erleben. Dazu führte die ÖJ eine Spezialanalyse zum Thema Einstellungen und Erfahrungen von österreichischen Jugendlichen zu Gewalt durch. Dabei wurden 500 Jugendliche im Alter von 15 bis 20 Jahren befragt. Hierbei beziehe ich mich auf die Ergebnisse zur verbalen Aggression. Im Bericht wird von der verbalen Gewalt gesprochen. Folgend werden Aggression und Gewalt synonym verwendet.

Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass verbale Aggression unter Jugendlichen als die häufigste Erfahrung genannt wird. 80% der Befragten haben angegeben, persönlich Gewalterfahrungen gemacht zu haben (vgl. Zuba/Schirl 2006, S. 2). Die verbale Aggression ist die am „häufigsten erlebte Gewaltform und wurde von zwei Drittel aller Jugendlichen bereits erlebt, körperliche Gewalt dagegen von der Hälfte der Befragten“ (Zuba/Schirl 2006, S. 2). Laut Angaben der Jugendlichen tritt die verbale Gewalt vorwiegend in der Schule auf. (vgl. ebd., 2006, S. 2).

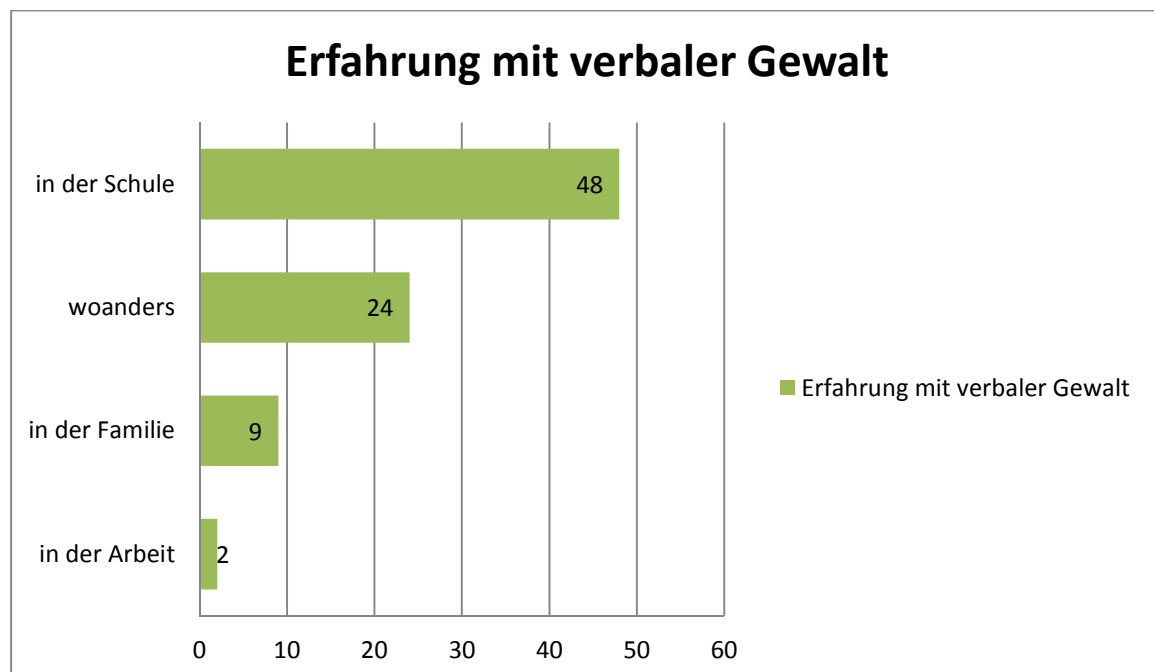


Abbildung 1: Erfahrungen mit verbaler Gewalt: ÖJ: Jugendstudie 2006, n=500 [Angaben in Prozent] (Zuba/Schirl 2006, S. 8)

Die verbale Aggression wurde in einzelne Formen untergliedert. 47% der befragten Jugendlichen erlebten verbale Aggression, in dem sie beschimpft und angeschrien wurden. 44% wurden verspottet und bloßgestellt und 5% wurden durch Drohungen zu etwas gezwungen, was sie nicht tun wollten. Fasst man diese drei Kategorien zusammen, erfährt jede/r zweite Jugendliche verbale Gewalt in der Schule (vgl. ebd., S. 7). Außerhalb von Arbeit, Schule und Familie sind 24% „von verbaler Gewalt betroffen“ (Zuba/Schirl 2006, S. 7). In der persönlichen Gewaltanwendung gaben 61% an, verbal aggressiv agiert zu haben (vgl. ebd., S. 14). In der nachstehenden Grafik wird deutlich gemacht in welcher Form sich die verbale Gewalt äußert.

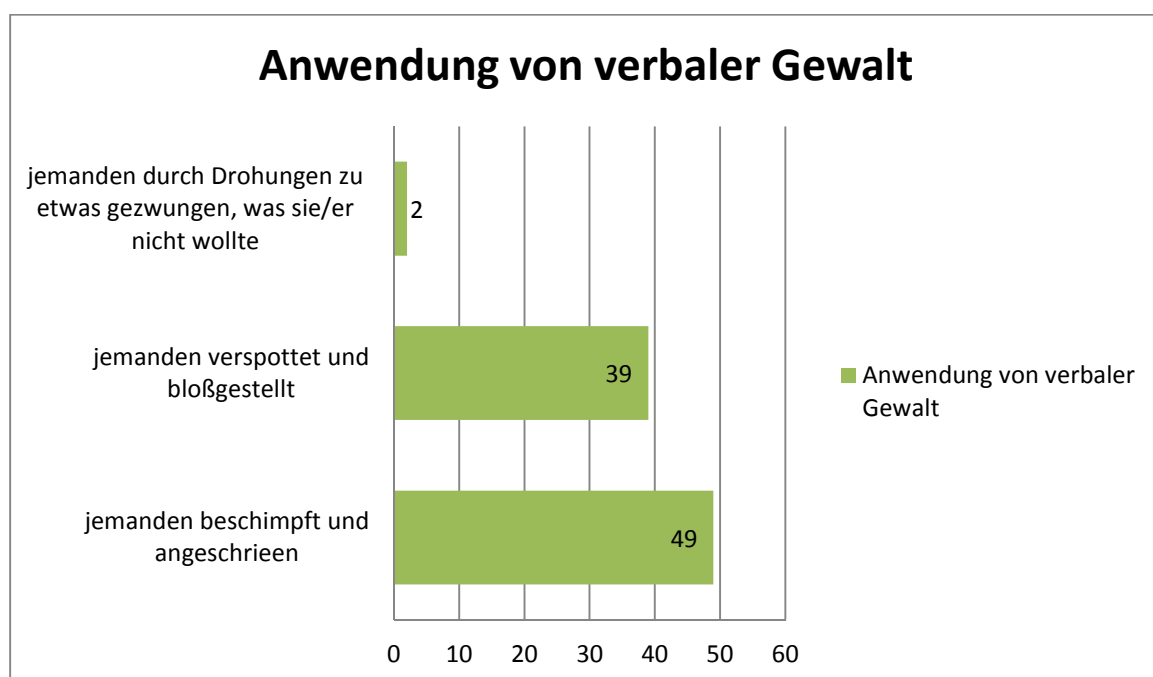


Abbildung 2: Anwendung von verbaler Gewalt: ÖJ: Jugendstudie 2006, n=500 [Angaben in Prozent] (Zuba/Schirl 2006, S.14)

Schubarth und Ackermann (1997) haben dazu auch eine Untersuchung vorgenommen. Kinder und Jugendliche haben gegenüber Erwachsenen ein engeres Gewaltverständnis. Dabei verstehen sie unter Gewalt nur die Form der physischen Gewalt. Bei einer Gruppendiskussion gaben die Jugendlichen an, dass es sich erst um Gewalt handelt, wenn man eine sichtbare körperliche Schädigung am Opfer feststellen kann. Dabei ist auch der Gewaltbegriff von Kinder und Jugendlichen nicht einheitlich. Die psychische und physische Form beurteilen sie unterschiedlich. Beispiele dafür wären Beschimpfungen und das Verspotten der MitschülerInnen oder psychische Aggression von Lehrern gegenüber SchülerInnen. Diese Formen werden nicht von allen Kindern und Jugendlichen als Aggressionsanwendungen wahrgenommen. Sie

sehen sie vielmehr als normale Umgangsformen oder als Vorstufe zur physischen Gewaltanwendung. Mädchen sehen die oben genannten Beispiele häufiger als Gewaltanwendung als Jungen. SchülerInnen unterschiedlicher Schulformen zeigen auch unterschiedliche Ansichten über Aggression auf. Dies zeigt sich bei GymnasiastInnen, denn diese schließen auch psychische Aggression in den Aggressionsbegriff ein und beschränken sich nicht nur auf die physische Aggression (vgl. Celik 2008 S. 13).

Schubarth (2000) schreibt dazu: „Unstrittig ist, daß [sic!] ‚verbale Aggressionen‘ die am stärksten verbreitete schulische Gewaltform sind“ (ebd., S. 82). Sie treten meist in Verbindung mit nonverbalen Provokationen auf und gehören zur psychischen Gewalt (vgl. Schubarth 2000, S. 82). „Verbale Aggressionen werden als Form oder Vorform von Gewalt betrachtet, die häufig Ausgangspunkt weiterer, härterer Gewalthandlungen sind“ (Schubarth 2000, S. 82). Verbale Aggression ist nicht nur nach der Mehrzahl der Studien und Befunde die Gewaltform, die am häufigsten verbreitet ist, sondern auch die Gewaltform, die von den Befragten, in den letzten Jahren am stärksten angestiegen ist (vgl. Schubarth 2000, S. 82). Auch hier lässt sich feststellen, dass die verbale Aggression die am häufigsten verbreitete Gewaltform gegenüber Lehrkräften ist. In der Schleswig-Holsteiner Untersuchung hat über die Hälfte der SchülerInnen angegeben, verbale Provokationen gegenüber der Lehrperson erlebt zu haben (vgl. Schubarth 2000, S. 83). Hierbei lässt sich annehmen, dass der Umgangston der Jugendlichen gegenüber den PädagogInnen rauer geworden ist (vgl. ebd., S. 82).

4.3 SPRACHE DER JUGEND

Das Wort „verbal“ bedeutet „mithilfe der Sprache, mit Worten“ (Duden 2013, o.S.) und zeigt auf, dass es sich, wenn man von der verbalen Aggression spricht, um eine Aggression handelt, die durch Sprache ausgelebt wird. Wenn also von sprachlicher Aggression und vor allem verbal aggressiven Jugendlichen gesprochen wird, ist es naheliegend, sich auch die Sprache der Jugend näher anzusehen. Dabei wird auch der Bezug zu verbalen Aggressionsäußerungen hergestellt.

Die Jugendsprache wird z.B.: in Deutschland, in der Öffentlichkeit als „Kiez und Szenedeutsch“ bezeichnet. Oft wird bekrittelt, dass sie zu Verständigungsproblemen zwischen den Generationen führen würde und einen negativen Einfluss auf die allgemeine Sprache hätte (vgl. Neuland 2008, S. XII). Andererseits wirkt sie auch faszinierend und ist „als Attraktion auf dem Markt der Jugend- und Szenewörterbücher“ (Neuland 2008, S. XII) zu finden.

Wird sie hingegen aus der Sicht der Familien, Schule und Jugendarbeit betrachtet, bedarf es an Informations- und Aufklärungsbedarf im Umgang mit der Jugendsprache. Dabei ist zu klären, was noch akzeptiert und geduldet werden kann und was bereits auf Abwehr stößt.

Die Jugendlichen selbst sind sich der eigenen Jugendsprache bewusst, und setzen diese gerne untereinander ein. Sie sehen die Sprache als Spiel an und wandeln gern auch gewohnte Worte beispielsweise um. Diese setzen sie dann auch oft bewusst in ihrem Sprachgebrauch ein (vgl. Neuland 2008, S. XII).

Kinder entwickeln mit dem Erwerb der Sprache auch die Fähigkeit „damit aggressiv zu werden“ (Kiener 1983, S. 203). Sie erlernen neben dem allgemeinen Wortschatz auch den der verbalen Aggression. Dies geschieht einerseits durch die Beobachtung anderer, indem sie Situationen mithören, in denen jemand beschimpft wird. Dabei entsteht für sie ein Zusammenhang aus der jeweiligen Situation und den abwertenden Worten und dem Ton der Stimme und das Kind lernt somit die Form der verbalen Aggression kennen. Andererseits erlebt es die verbale Aggression beispielsweise in Form von Beschimpfungen selbst und verwendet diese wiederum bei anderen (vgl. ebd., S. 203). Laut Kiener (1983) spielt das Milieu eine große Rolle bei der Erfahrung mit (verbal) aggressivem Verhalten (vgl. ebd., S. 203). Kinder ungebildeter Schichten erlernen schneller traditionelle Schimpfwörter als Kinder gebildeter Schichten, da sie es in der Familie gelernt haben, dass Kraftausdrücke nicht erwünscht sind. Diese

Kinder schnappen Schimpfwörter meist von der Straße, von Freunden, von der Schule usw. auf. Kinder und Jugendliche eignen sich somit Schimpfwörter „aufgrund der Erfahrung in der Familie, im Kreis seiner Kameraden oder auf der Straße“ (Kiener 1983, S. 203) an. Als weitere Schimpfwortquelle können auch die neuen Medien herangezogen werden (vgl. Kiener 1983, S. 203f.).

Havryliv (2009) erforschte die verbalen Aggressionsäußerungen von WienerInnen. In welcher Art und Weise sich Jugendliche bei Anwendung der verbalen Aggression äußern, hängt von ihrem Alter ab. Beim Gebrauch von ausländischen Schimpfwörtern wie „fuck, shit, damn it“ kann man einen Unterschied zwischen Jugendlichen und Studierenden beobachten (vgl. Havryliv 2009, 28). Die Wiener SchülerInnen verwenden häufig abwertende Worte und Wendungen aus dem sexuellen Bereich wie „*Hure, Nutte, Schnacksla, Beid'l, Wichser, Schwuchtel, Fut, Fotze, Homo, Bitch, Hurenkind, Masturbationskünstler, Spermatrinker; Fick dich!*“ Aber auch Wörter, die sich auf körperliche und/oder geistige Behinderung richten wie „*Spasti, Behinderter, Alzheimer, Mongo, Mongokind, und Krüppel*“. Rassistische Beschimpfungen kommen auch bei den SchülerInnen häufig vor. Beispiele dafür wären: „*(elender)Neger, Tschusch, Jud', Türke; Lern Deutsch, alter Türke! , Zigeuner, Scheißzigeuner, Schlitzaug', Türkensau, Kackensau, Ausländer(schwuchtel)*“ (Havryliv 2009, S. 28) etc. „Abkürzungen, die für die Jugendsprache generell kennzeichnend sind, kommen auch im Bereich“ (Havryliv 2009, S. 28) abwertender Worte vor: Huso (Hurensohn), Hubo (Hurenbock), Asso (Assozialer), WTF (What the fuck), Homo (Homosexueller). Weiters sind bei den Wiener Jugendlichen abwertende Worte und aggressive Formeln, die für den deutschsprachigen Raum untypisch sind, verbreitet. Darunter fallen Ahnenschmähungen und Mutterbeleidigungen, wie *Motherfucker!, Ich ficke Deine Mutter!, Deine Mutter ist eine Hure!, Fick deine Mutter!, Deine Mama!Mutter!Oma! usw.* (Havryliv 2009, S. 28f).

4.4 VERBALE AGGRESSIONSFORMEN

Verbale Aggression kann offen (zur anwesenden Person) oder verdeckt (zur abwesenden Person), aber auch direkt oder verschoben stattfinden. Die verschobene Aggression äußert sich dahingehend, dass sich die Aggressionsart von physischer zu verbaler Aggression verschieben kann. Somit könnte angenommen werden, dass Menschen, die sich der verbalen Aggression bedienen, nicht körperlich aggressiv werden (vgl. Kiener 1983, S. 22). Dem ist jedoch nicht so. Kiener (1983) schreibt dazu: „Wer gewohnt ist, sich mit Fäusten und Ellenbogen durchzusetzen, der ist auch nicht zimperlich im Umgang mit dem bösen Wort“ (ebd., S. 22). Die verbale Aggression ist somit oft auch die Vorstufe zur Gewalttat.

Andererseits kann sich das Aggressionsobjekt verschieben, das heißt, dass die Aggression die gegen jemand bestimmten gerichtet wird, auf einen Ersatz beispielsweise bei einem Familienangehörigen ausgelebt wird (vgl. Havryliv 2009, S. 25). Somit wird statt dem ursprünglichen Aggressionsziel ein anderes für den Angriff genommen (Sündenbock). Sicherheitsbedürfnis oder aber auch die Unmöglichkeit das tatsächliche Ziel zu verletzen können hier Ursachen sein. Jedoch führen ausweichende Aggressionsziele nach ihrer Attackierung nicht zur Befriedigung, denn die Aggression die man gegen das ursprüngliche Ziel hat, hat sich nicht völlig gelegt. Es bleibt der Ärger, keine Möglichkeit gehabt zu haben, sich direkt Vergeltung geholt zu haben (vgl. Kiener 1983, S. 22).

Die verdeckte Aggression geschieht, entweder in Gedanken der aggressiven Person oder „in Abwesenheit des Adressaten“ (Havryliv 2009, S. 25). Um die letztgenannten handelt es sich auch, wenn über andere geschimpft wird (vgl. ebd., S. 25).

Den 36 mündlich Befragten aus der Studie von Havryliv wurde die Frage gestellt, in welcher Relation offene und verdeckte verbale Aggression stehen. In der folgenden Tabelle wird ersichtlich, dass die verbale Aggression in allen Gruppen überwiegt. Ein weiteres Kennzeichen ist, dass die verdeckte Aggression mit dem sozialen Status steigt.

- „Gruppe 1 - Personen ohne Abitur,
- Gruppe 2 - Personen mit Abitur, Studierende oder Personen ohne Studienabschluss,
- Gruppe 3 - Personen mit Hochschulabschluss“ (Havryliv 2009, S. 13).

Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3	
Offene	44%	Offene	33%	Offene	24%
Verdeckte	56%	Verdeckte	67%	Verdeckte	76%

Tabelle 1: Formen verbaler Aggression (Havryliv 2009, S. 26)

„Die Form der verbalen Aggression bestimmt auch die Wortwahl“ (Havryliv 2009, S. 25). Einige Interviewte gaben an, stark abwertende Worte, Kraftausdrücke und Wendungen wie „*Arsch, Arschloch, Geh scheißen! Leck mich am Arsch!*“ (ebd., S. 25) nur in Abwesenheit der betreffenden Person (vgl. ebd.) „bzw. in Gedanken zu gebrauchen“ (Havryliv 2009, S. 25).

4.4.1 FUNKTIONEN VERBALER AGGRESSION

Havryliv bat die 36 befragten Personen ihre Intentionen, „die ihrer verbalen Aggression zugrunde liegen, prozentuell abzubilden, so dass sie in der Gesamtsumme 100% ergeben“ (Havryliv 2009, S. 23). Die nachstehende Tabelle gibt die Aufteilung der Funktionen verbaler Aggression wieder.

Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3	
Abreagieren	61%	Abreagieren	60%	Abreagieren	71%
Beleidigung	17%	Beleidigung	6%	Beleidigung	11%
Scherzhaft	22%	Scherzhaft	34%	Scherzhaft	18%

Tabelle 2: Funktionen verbaler Aggression (Havryliv 2009, S.24)

Zusammenfassung - alle Gruppen

Abreagieren	Beleidigen	Scherzhaft
64%	11%	25%

Tabelle 3: Funktionen verbaler Aggression - alle Gruppen (Havryliv 2009, S.24)

Von den Interviewten wurden weitere Funktionen verbaler Aggression genannt:

- „zur Wehr (als Reaktion auf Beschimpfung)
- Unmut zum Ausdruck bringen
- Klarstellung
- Zivilcourage und Selbstschutz
- Erreichen einer Verhaltensänderung
- Aufmerksam machen auf einen Misstand [sic!]“ (Havryliv 2009, S. 24).

Weiters kann verbale Aggression auch dazu verwendet werden um die Realität abzuwerten. Sie dient somit als Werkzeug zur Angstbewältigung (vgl. Kiener 1983, S. 154). Dies lässt sich anhand folgender Aufforderungen und vulgären Äußerungen erkennen: „Auf das pfeif ich! Auf das wird geschissen! Ach scheiß der Hund drauf!“ (Havryliv 2009, S. 24f.).

4.5 AUSWIRKUNGEN VERBALER AGGRESSION AUF TÄTER UND OPFER

In welcher Verfassung befindet sich jemand der/die gerade verbal angegriffen wurde bzw. sich verbalen Aggressionsäußerungen bedient hat?

Als erstes wird der Angreifer betrachtet. Hierbei wird auf Freuds Katharsis-Konzept Bezug genommen, das besagt, dass die angestaute Aggression sich irgendwann entladen muss. Bei der verbalen Aggression, tritt die Katharsis am ehesten auf, wenn

- die aggressive Erregung oder Spannung einer Person sich ohne Schuld- oder Angstgefühl seine/ihre Aggressionen ausleben kann.
- die Frustration nicht andauernd ist.
- der Angreifer nicht weiter gereizt wird.

Treten alle Punkte auf, erlebt der Täter eine reinigende Wirkung (vgl. Kiener 1983, S. 108f.).

Die „Opfer“ verbaler Attacken nehmen diese unterschiedlich wahr. In diesem Zusammenhang kommt der Selbstachtung und dem Selbstwert (vgl. Jäger 2012, S. 9) eine große Bedeutung zu. Personen, die eine niedrige Selbstachtung bzw. einen niedrigen Selbstwert haben, sind verletzbarer und laufen Gefahr in die Verteidigungsposition gedrängt zu werden (ebd., S. 9). Setzen sich diese Personen, während sie beispielsweise beschimpft werden, selbst herab, sinkt in der Regel ihre Feindseligkeit gegenüber dem Angreifer. Nimmt jedoch das Gefühl der Selbstachtung zu – nimmt auch die eigene aggressive Stimmung zu (vgl. Kiener 1983, S.109). „Gewisse Persönlichkeitszüge sind demnach dafür verantwortlich wie jemand eine Beschimpfung hinnimmt und wie sie wirkt“ (Kiener 1983, S. 110).

Generell gesehen, gibt es Menschen, die ein dickes Fell gegen verbale Attacken haben und sich nicht leicht aus der Ruhe bringen lassen. Diese Personen haben es leichter, da sie sich abgrenzen, sich innerlich distanzieren und selbstsicher auftreten (vgl. Jäger 2012, S. 9). Andere wiederum reagieren sehr empfindlich, wenn sie persönlich attackiert werden und setzen sich schon bei harmlosen Anspielungen oder dem was sie dafür halten, zur Wehr. Diese Personen setzen dann zur Gegenäußerung an.

Hierbei spielt das Schuldgefühl für eigene feindliche Aufregungen eine Rolle. Ist dieses Gefühl stark ausgeprägt, wird sich die Person zurücknehmen. Wie dies in der Praxis aussieht, hängt von der Einstellung zu der Person ab, die einen gerade verbal attackiert hat. Personen die

einem sehr nahe stehen, wie zum Beispiel der eigene Partner, den man auch selbst ausgesucht hat, werden trotz Beleidigung positiv betrachtet (vgl. Kiener 1983, S. 115). Weiters ist bei der Gegenwehr verletzter Personen auch der Grad der Selbstenthüllung entscheidend. Menschen, die sich ehrlich und offen mitteilen und darauf abwertende Bemerkungen einstecken, fühlen sich stärker von verbalen Attacken bedroht als Personen, die ihr selbst nicht enthüllen (vgl. ebd., S. 115). „Wer glaubt, sich besonders preisgegeben zu haben, wird zorniger und verhält sich aggressiver, wenn er sich durch Äußerungen angegriffen fühlt, als jemand, der sich mehr verschlossen hat“ (Kiener 1983, S. 115).

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass es zahlreiche Faktoren und Umstände gibt, die die Stärke der verbalen Attacke und Gegenäußerung bestimmen. Dabei spielen die Erfahrungen einer/s jeden eine Bedeutung im Umgang mit verbaler Aggression. Die aus der Kindheit erlernten Verhaltensmuster „zwingen uns bei entsprechenden Auslösern zu einer Reaktion“ (Jäger 2012, S. 9). Diese werden aber nicht bewusst eingesetzt, sondern automatisch aus dem inneren aktiviert. In dem Fall spielt es keine Rolle, ob man Täter oder Opfer ist. Erlernte Verhaltensmuster, die aus verschiedenen Faktoren und Umständen zusammenkommen, sind die Auslöser warum sich einige Menschen leichter durch verbale Attacken verletzlich zeigen als andere (vgl. ebd., S. 9). Was PädagogInnen nach einer verbalen Attacke tun können und wie sie ihre Ressourcen erkennen und fördern können wird im Kapitel 7 thematisiert.

Vorerst stellt sich die Frage, wie sich der Angegriffene verhalten soll, damit es zu keiner Eskalation kommt und gegenseitiger Feindseligkeit. Im nächsten Kapitel wird der richtige Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen beschrieben. Dabei werden Methoden und Konzepte vorgestellt, die eine Eskalation zwischen Jugendlichen und PädagogInnen vermeiden sollen.

5. UMGANG MIT VERBAL AGGRESSIVEN JUGENDLICHEN

In den vorherigen Kapiteln wurde thematisiert, dass aggressives Verhalten unterschiedliche Ursachen haben kann. Werden diese erkannt und mit den Jugendlichen herausgearbeitet, kann, meiner Ansicht nach, über Therapiemöglichkeiten und Anti-Aggressionstrainings nachgedacht werden. Wie sieht es jedoch in der akuten Situation aus, in der PädagogInnen verbal aggressiven Jugendlichen ausgesetzt sind? Um diese Frage zu beantworten, werden nachfolgend zwei De-Eskalations-Konzepte vorgestellt.

- ABPro: Aggressions-Bewältigungs-Programm von Dutschmann (1999)
- Drei Eskalationstypen - Lösungsversuche nach Schwabe (2010)

Diese sollen es den PädagogInnen in der Praxis erleichtern, die Jugendlichen den nachfolgend beschriebenen Typen zuzuordnen und dementsprechend zu handeln. In der Kinder- und Jugendhilfe wird oft von einer „konsequenten Orientierung am Einzelfall“ (Schwabe 2010, S. 44) gesprochen. Das heißt, dass es BetreuerInnen untersagt ist, nach einem „Rezept“ (ebd., S. 44) vorzugehen. Dennoch ist es wichtig zu reflektieren, was eskalierenden Situationen und aggressiven Jugendlichen gleich ist. Die PädagogInnen können sich gegenseitig austauschen und Erfahrungen sammeln, um nicht immer „bei jedem Einzelfall mit dem Verstehen und Handeln“ (ebd., S. 44) von vorne anzufangen.

5.1 ABPRO: AGGRESSIONS-BEWÄLTIGUNGS-PROGRAMM - NACH DUTSCHMANN

5.1.1 DIE A-B-C TYPEN

Das Aggressionsbewältigungsprogramm von Dutschmann (1999) beschreibt drei Aggressionstypen. Die entwickelten ABC-Typologien aggressiver Verhaltensweisen sollen im pädagogisch-therapeutischen Vorgehen sehr nützlich sein.

5.1.1.1 TYP-A: INSTRUMENTELLER ODER PROVOZIERENDER TYP

Die Jugendlichen setzen „ihr Verhalten gezielt als Instrument ein, um ein Ziel zu erreichen“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 209). Ihr Verhalten ist cool und berechnend. Sie nehmen keine Rücksicht auf die emotionale Lage und Erregtheit der Betroffenen. Diesen Jugendlichen geht es allein um Macht und Anerkennung. Sie versetzen andere in Angst, verletzen sie emotional und sprechen Drohungen aus, die betroffene Person körperlich zu verletzen (vgl. ebd., S. 209).

5.1.1.2 TYP-B: DER EMOTIONALE TYP

Erleben Jugendliche eine Einengung, Verletzung der Ehre oder Bedrohung des eigenen Hab und Gut werden sie in eine starke emotionale Erregung versetzt. Dabei reagieren sie mit aggressiven Verhalten, um sich zu wehren und andere einzuschüchtern (vgl. ebd., S. 209). Die Schädigung einer/eines anderen wird dabei in Kauf genommen (vgl. Schwabe 2010, S. 45)

5.1.1.3 TYP-C: ERREGUNGS- ODER BLACK-OUT TYP

In Frustrations- und Stresssituationen reagieren diese Jugendlichen extrem. In momentaner Erregung wissen sie nicht was sie tun. Dieses Verhalten führt dazu, dass sie sich selbst aber auch anderen körperlichen Schaden zuführen können (vgl. Ettrich/Ettrich 2010, S. 209).

Anhand dieser Typologien werden PädagogInnen Situationen bzw. Jugendliche einfallen, die sie diesen zuordnen können.

Dutschmann (1999a und 1999b) hat zu den drei Typen ein eigenes Aggressions-Bewältigungs-Programm (ABPro) entwickelt. Dabei wird beschrieben, wie PädagogInnen in den unterschiedlichen Situationen mit den verschiedenen aggressiven Personen umgehen können (vgl. Schwabe 2010, S. 45).

5.1.2 LÖSUNGSVERSUCHE BEI ...

5.1.2.1 ... TYP A

Hierbei geht es „um eine konsequente, erzieherische Konfrontation mit Mitteln des verbalen Intervenierens“ (Schwabe 2010, S. 45). Dabei sollen Konsequenzen aufgezeigt werden. Bei diesem Typen geht man von einer erlernten instrumentellen Aggression aus. Wenn die Konsequenzen in „positiver oder aversiver Art“ (ebd., S. 45) gestaltet werden, kann dieses Verhalten auch verlernt werden (vgl. ebd., S. 45). Bei diesem Typ geht es darum, dem Jugendlichen „das Erfolgserlebnis zu entziehen“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 210). Jede erfolgreiche Aggressionshandlung führt wahrscheinlich dazu, in Zukunft wieder aggressives Verhalten zu zeigen (vgl. ebd., S. 210). „Gleichzeitig muss natürlich dem Kind geholfen werden, seine unangepassten Verhaltensweisen durch alternative, sozial angepasste Verhaltensweisen zu ersetzen. Dafür müssen sie Erfolgserlebnisse vermittelt bekommen“ (ebd., S. 210). Hilfreiche Methoden bei der Arbeit mit dem Typ A sind:

Ignorieren: Jugendliche die ihr aggressives Verhalten als Instrument zur Durchsetzung ihrer Wünsche oder Ziele gebrauchen, sollen ignoriert werden. Dies sollte vor allem bei Beschimpfungen und „demonstrativen Wutanfällen“ (ebd., S. 210) stattfinden.

Isolieren: Jugendliche können auch dazu aufgefordert werden, den Raum bzw. die Situation zu verlassen. Somit kann sich der/die Jugendliche eine Auszeit nehmen.

Humorvolles Reagieren: Dies kann bei der Anwendung von Schimpfwörtern, geeignet sein. Somit wird der/die Jugendliche um seinen/ihren erwarteten Erfolg gebracht (vgl. ebd., S. 210).

Jugendliche haben ihr Ziel erreicht, wenn sie merken, dass man sich über sie geärgert hat. Deshalb ist es wichtig, dass PädagogInnen ihr eigenes Erregungsniveau steuern können, „damit sie nicht mit Schimpfen auf das unangemessene Verhalten reagieren“ (ebd., S. 210). Durch Selbstbeobachtung in Konfliktsituationen, lernen PädagogInnen besser mit Ihren persönlichen Erregungen, wie beispielsweise „Mundtrockenheit, Zittern, Schwindelgefühl, Unfähigkeit, die Situation noch zu überblicken oder zu analysieren“ (ebd., S. 210), umzugehen. Diese Anzeichen sollen sie wahrnehmen und sich in der nächsten Konfliktsituation zurücknehmen, tief Luft holen oder sonst etwas tun, was den eigenen Erregungsprozess unterbricht (vgl. Ettrich/Ettrich 2006, S. 210).

5.1.2.2 ... TYP B

Bei diesem Typen wird zwischen primären und sekundären Gefühlen unterschieden. Diese werden diagnostisch erfasst. Hinter der Aggression (sekundäres Gefühl) können sich auch Gefühle wie Angst, Trauer, Enttäuschung etc. (primäres Gefühl) verbergen. Diese werden jedoch, weil sie Schmerz verursachen oder belastend sind, „durch aggressives Verhalten abgewehrt“ (ebd., S. 210). Die pädagogische Aufgabe liegt hierbei, „die Quelle der primären Gefühle“ (Schwabe 2010, S. 45) ausfindig zu machen und mit den Jugendlichen alternative Bewältigungsstrategien zu entwickeln (vgl. ebd., S. 46). Dabei geht es vor allem darum, dass die emotionalen Erregungen auf eine Höhe verringert werden, in der es möglich ist, konstruktiv eine Lösung zu finden. BetreuerInnen müssen sich aber auch bewusst sein, dass „auf Einsicht und Kooperationsbereitschaft beruhende Problemlösungsversuche bei hoher Erregung wirkungslos sind“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 210). Legt sich die Erregung, steigt auch die Möglichkeit zur Lösungsfindung. Hierbei ist es empfehlenswert, „das Aktivierungsniveau der [...] Jugendlichen zu beobachten“ (ebd., S. 210). Dadurch können emotionale Erregungen bei einem Handlungswechsel vermieden werden. Entscheidungen, seitens der PädagogInnen, sollten deshalb im Zustand der emotionalen Erregtheit gefällt, sondern überdacht und nach dem Motto „eine Nacht darüber schlafen“ entschieden, werden.

Jugendliche, die schnell emotional erregt sind, haben ein Problem beim Erleben der Situation. Deshalb ist es notwendig, mit den Jugendlichen die konfliktauslösende Situation, nachdem sich alle Gemüter beruhigt haben, durch zu besprechen. In einer angenehmen Atmosphäre können die Beteiligten (Jugendliche/r und BetreuerIn) sich gemeinsam austauschen, wie sie

die Situation erlebt haben und versucht gemeinsam alternative Möglichkeiten zu finden diese zu verstehen (vgl. ebd., S. 210f.). Dabei geht es um die Kommunikation zwischen den beiden Betroffenen. Zu beachten sind der „Sachinhalt, der Selbstoffenbarungsaspekt, der Beziehungsaspekt, der Apell“ (ebd., S. 211). Hierbei geht es um viel mehr als nur um den Austausch, wie jede/r die Situation wahrgenommen hat. Es geht darum, das PädagogInnen den Jugendlichen signalisieren, dass sie ein Interesse an seiner/ihrer Person haben und die Motive für sein/ihr Verhalten verstehen möchten, um ihm/ihr zu verdeutlichen, dass ein anderes Verhalten für ihn/sie als auch für die Gemeinschaft von Vorteil ist (vgl. ebd., S. 211).

5.1.2.3 ... TYP C

Hierbei geht es darum, mit den Jugendlichen einen strukturierten Alltag zu schaffen, der in einer Art und Weise gestaltet ist, dass „Auslöser für ‚Ausraster‘ vermieden bzw. Bedingungen geschaffen werden, die das ‚Ausrasten‘ unwahrscheinlich machen“ (Schwabe 2010, S. 46). Dabei kann beispielsweise „ausreichend Bewegung, oder genügend Schlaf oder regelmäßige Kleingruppensituationen“ (ebd., S. 46) für einen Alltag ohne Ausraster hilfreich sein. In der akuten Phase der Erregung geht es jedoch darum den Jugendlichen (und andere) zu schützen und zu beruhigen. In dieser Phase werden zentrale pädagogische Ziele von der Akutphase getrennt, da es zu einer Überforderung der/des Jugendlichen kommen kann (vgl. Schwabe 2010, S. 46). Das Ziel hier liegt vielmehr, „in der Eskalationsphase zu erkennen, dass sich eine gefährliche Situation anbahnt“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 211). Dies sollte in dieser Phase vermieden werden. In der Entspannungsphase, kann erst Einfluss genommen und mit der pädagogischen Arbeit begonnen werden. Bei hocherregten Jugendlichen ist es wichtig, die Symptome von Erregung wahrzunehmen wie beispielsweise „geballte Fäuste, Herumzappeln, Vermeiden von Blickkontakt oder Anstarren, Schwitzen, unkoordiniertes Sprechen“ (ebd., S. 211). Werden diese rechtzeitig erkannt, kann beruhigend auf die Jugendlichen eingewirkt werden. In der Entspannungsphase, kann mit dem/der Jugendlichen über das Vorgefallene gesprochen und ähnlich wie bei Typ B vorgegangen werden. Es ist auch wichtig, für etwaige angefallene Schäden, über Wiedergutmachungsleistungen zu sprechen.

Aggressives Verhalten kann jedoch nicht immer vermieden werden, deshalb ist es wichtig immer ruhiger zu handeln als der/die aggressive Jugendliche (vgl. ebd., S. 211). Erregungen

können durch nachstehende Einzeltechniken von Ettrich und Ettrich (2006) in der Eskalationsphase reduziert werden:

- „aggressionsmindernde Erklärungen (z.B. ‚Paul hat das nicht so gemeint‘)
- Eingehen auf Gefühle und Erlebnisinhalte (z.B. ‚Ich verstehe, was Du meinst‘)
- Ich-Botschaften (z.B. ‚Ich finde es schade, dass Ihr euch streitet‘)
- Tipps zum Erreichen eines Zieles (z.B. ‚Komm doch einfach mal zu mir, dann wird uns schon etwas einfallen‘)
- Trennen von Kontrahenten (z.B. einen der Beteiligten in ein Gespräch einbinden)
- nicht auf ein erregtes Kind oder einen erregten Jugendlichen einreden und
- Spannungen durch andere Aktivitäten ‚abreagieren‘ lassen (z.B. rennen lassen)“ (ebd., S. 211).

Die 3 Typologien beschreiben Situationen, „in den sich ein Konflikt von Typ A über B nach C“ (ebd., S. 211) entwickeln kann. Laut Schwabe (2010) unterstellt Dutschmann (1999) jedoch auch den Jugendlichen und Kindern gewisse Neigungen zu haben, die dazu führen, dass sie bestimmte Situationen inszenieren bzw. sich in diese hineinmanövrieren und in andere (vgl. Schwabe 2010, S. 46) hingegen nicht.

PädagogInnen können anhand dieser Typologie von Dutschmann erkennen, in welcher Phase sich ihr/ihre Jugendliche befindet. In der Praxis „ist die Einteilung nach A-, B-, oder C-Typ des aggressiven Verhaltens sinnvoll, weil dadurch eine schnelle Orientierung möglich wird. Jede pädagogische Intervention beginnt mit der genauen Beobachtung und der Bewertung des Verhaltens“ (Ettrich/Ettrich 2006, S. 210).

5.2 KONFLIKTSITUATIONEN

„Konfliktsituationen können überall entstehen, wo Menschen interagieren, doch es gibt Bereiche, in denen es öfters zur verbalen Aggression kommt“ (Havryliv 2009, S. 29). Die interviewten WienerInnen aus der Havryliv Untersuchung gaben Konfliktsituationen wieder, daraus lassen sich laut Autorin Gesetzmäßigkeiten ableiten: „Verbale Aggression richtet sich entweder auf gut bekannte Leute [Familienangehörige, Freunde] oder auf ganz unbekannte Leute [zufällige Fußgänger, Fahrgäste, Fahrer, Besucher verschiedener Anstalten]“ (Havryliv 2009, S. 29). Bezugnehmend auf das letztgenannte, bietet die Anonymität die Möglichkeit

sein/ihr Gesicht vor bekannten Menschen wie beispielsweise Arbeitskollegen zu wahren (vgl. Havryliv 2009, S.29). Gut bekannte Leute wären auch im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe die BetreuerInnen, die für die Jugendlichen Bezugspersonen darstellen. Auch Schwabe (2010) schreibt, dass „vor allem längerfristige zusammenlebende Individuen [Ehepaare, Freunde, Kinder und Erzieher] Streit-Rituale entwickeln, die [heftige] Auseinandersetzungen, aber auch Versöhnung und Vertiefung der Beziehung ermöglichen“ (Schwabe 2010, S. 54).

Hingegen sagen viele interviewte Personen aus Havrylivs Studie „dass sie Hemmungen haben, in der Öffentlichkeit verbal aggressiv zu werden, da es ihrem Stil, ihrer Erziehung nicht entspricht und das Schimpfen in der Öffentlichkeit für sie daher unmöglich erscheint“ (Havryliv 2009, S. 29). Innerhalb der Familie sieht dies wiederum anders aus.

Havryliv (2009) erläutert hier weiters die Begründungen von Neumann (1995, S. 128), der die häufige verbale Aggressionsbereitschaft im Familienkreis dadurch erklärt, dass die Personen innerhalb der Familie sich vertraut sind und sich dadurch eher gehen lassen und sich deshalb öfters streiten. Sie haben das Anliegen dem/der anderen zu widersprechen. Ferner können Konflikte die aufgeschoben werden, sich bereits bei Kleinigkeiten entladen. Laut Lorenz (1965, S. 86), ist angestaute Aggression umso gefährlicher, je besser sich die Menschen, die sich im Konflikt befinden, einander kennen, verstehen und lieben (vgl. Havryliv 2009, S. 29).

Nachfolgend wird der Begriff Eskalation im Zusammenhang mit (verbaler) Aggression verwendet. Dieser wird folglich kurz erläutert.

5.3 ESKALATION

Im Duden wird der Begriff als: „[unkontrollierte] Verschärfung, Ausweitung eines Konflikts“ (Duden 2013, o.S.) beschrieben. Schwabe (2010) schreibt, dass die Eskalation „etwas über die Dynamik eines Konfliktes“ (Schwabe 2010, S. 95) aussagt. Dieser verschärft sich, kann zunehmend außer Kontrolle geraten und in eine Gewalthandlung enden. „Er sagt noch nichts über die Anzahl und Kontext der Personen, Gruppen oder Systeme, die dabei involviert sind und ebenso wenig über den zeitlichen Rahmen, in dem sich der Konflikt anbahnt, hochschaukelt und einem Höhepunkt zustrebt“ (ebd., S. 95) aus. Dies ist in der Praxis ersichtlich, wenn verschiedene Personen über unterschiedliche Ereignisse sprechen. Schwabe nennt hier Beispiele:

- „einen kurzen, lauten und heftigen Konflikt um`s Hausaufgabenmachen, der mit einem zerrissenen Heft endet;
- die Entladung von Wut und Verzweiflung eines Heimkindes nach einem enttäuschenden Wochenende zuhause;
- die Zuspitzung eines Dauerkonfliktes mit einem Kind/Jugendlichen, in den mittlerweile verschiedenen Institutionen (Heim, Schule, Polizei) verwickelt sind“ (Schwabe 2010, S. 95).

Somit können einige Situationen für BetreuerInnen bereits Eskalationen sein, für andere „nur“ eine Meinungsverschiedenheit die zu einem Konflikt geführt hat. Weiters sehen einige diesen Vorfall, der nur ihn/sie und den/die Jugendliche betrifft, andere hingegen sehen dies als Institutionelle Angelegenheit an, die so auch behandelt werden muss.

Die Einschätzung und Auflösung von Konflikten ist deshalb sehr unterschiedlich. Schwabe (2010) hat zur besseren Verständlichkeit, um welche Eskalation es sich handelt, drei verschiedene Typen entwickelt, die es den PädagogInnen in der Praxis erleichtert, Konfliktsituationen schneller zu erfassen, einzuordnen und zu vermeiden bzw. zu lösen (vgl. Schwabe 2010, S. 95). Wie auch schon im vorherigen Kapitel erwähnt, beschäftigt sich Schwabe auch mit einzelnen Eskalationsphasen. Diese werden mit den Möglichkeiten der De-Eskalation vorab vorgestellt.

5.4 5 PHASEN DER ESKALATION UND MÖGLICHKEITEN DER DE-ESKALATION NACH SCHWABE

In diesem Kapitel werden die 5 Phasen der Eskalation beschrieben, diese bilden das Grundgerüst für das Typenmodell von Schwabe. In jeder Phase werden die Merkmale und De-Eskalationsmöglichkeiten vorgestellt.

5.4.1 1. PHASE: DAS KONFLIKTFELD ABSTECKEN

Merkmale

- Festmachen unterschiedlicher Auffassungen der Konfliktpartner
- Austausch von Argumenten
- Aussprechen von Forderungen und Verweigerungen
- Stimmung: sachlich oder erregt
- Erste Interaktionen: „unterschwellige“ (Schwabe 2010, S. 55) Themen können geäußert werden (...“Beziehungswünsche über Konflikt befriedigen, paradoxer Auftrag: ‚Kümmere Dich um mich/Laß [sic!] mich in Ruhe! ‘ etc.“) (ebd., S. 55)

De-Eskalationsmöglichkeiten:

- Verständnis für die Auffassungen des anderen zeigen
- Kompromisse schließen bzw. ausmachen
- Gegenseitige Vorstellungen äußern in Bezug auf die Beziehungsarbeit
- Gegenposition in Bezug auf Raum, Körper und Beziehung einnehmen (Beispiel: auf die ansonsten gute Beziehung zwischen einander hinweisen z.B. Kinobesuch am Abend, sich hinsetzen wenn der / die andere steht etc.)
- Andere Jugendliche oder BetreuerInnen können gebeten werden die Situation zu schlichten.
- Ich-Botschaften auf Meta-Ebene (z.B.: Ich glaube, wir geraten schön langsam in einen Streit ...)
- Konflikt verschieben, indem man sich Raum und Zeit verschafft (Raum verlassen; Zeit gewinnen) (vgl. ebd., S. 55)

5.4.2 2. PHASE: AUFSCHAUKELN – BIS AN DIE GRENZEN GEHEN

Merkmale

- Mehrere aufeinanderfolgende Interaktionen, die die Situation aufschaukeln und gegebenenfalls aggressiv und reizbar machen.
- Situationen werden erlebt als „einzelne, individuelle und selbstverantwortete Aktionen“ (ebd., S. 55)
- Entschluss: Machtkampf gewinnen (von beiden Seiten)
 - Beide sind zuversichtlich den jeweils anderen durch Argumenten oder Demonstration (durch Körpersprache signalisiert) zu bekehren.
 - Je länger dieser „Kampf“ dauert, desto mehr geraten die Konfliktpartner in einen Bereich, in dem sie befürchten, wenn sie jetzt nachgeben sein/ihr Gesicht zu verlieren (vgl. ebd., S.55).

De-Eskalationsmöglichkeiten

Meiner Ansicht nach sollte man sich als PädagogIn nicht auf den Machtkampf einlassen, vielmehr wie auch Schwabe (2010) schreibt

- Kompromissangebote festlegen
- Besprechen wie es einem bzw. dem/r in solch einer Konfliktsituation geht.
- Keine Schuldzuweisungen; dennoch klar machen wie man sich fühlt z.B.: „genervt, ratlos, erschöpft etc.“ (ebd., S. 55).
- Eigene Forderungen entschlossen wiederholen und den Schauplatz verlassen (vgl. Schwabe 2010, S. 55).

5.4.3 3. PHASE: ESKALATIONS-SOG/AN DEN GRENZEN

Merkmale

- Viele Interaktionen haben sich zu einem festen „Gewebe“ (ebd., S. 56) geformt. Jede weitere Reaktion resultiert aus diesem.
- Handlungsverantwortung ist weitläufig
- Minimale Kontrolle über Sprechen und Tun
- Körpersprache: emotionale Erregung
- Je nach dem welchen Eskalationsstil man anwendet kann dies entweder mit
 - „Euphorie und Größenphantasien oder mit wachsender Angst [vor Kontrollverlust] und Unsicherheit“ (ebd., S. 56) zusammenhängen.
- Negative Gefühle aus anderen Situationen (Frustration über eine schlechte Note), Systemen (Freunde) können in den aktuellen Konflikt miteinfließen (Übertragung).
- Verbale Aggressionsäußerungen nehmen stark zu

(vgl. ebd., S. 56).

De-Eskalationsmöglichkeiten

- Wer Angst vor Konsequenzen bei Gewalthandlungen in dieser Phase aufzeigt, wird auch in der Lage sein, aus diesem Konfliktkreislauf auszusteigen.
 - Wegtreten und Schauplatz verlassen oder
 - „in eine deutlich körperlich unterstützte komplementäre Position [...] gehen“ (ebd., S. 56) (z.B. sich verletzt zeigen - weinen)

5.4.4 4. PHASE: HÖHEPUNKT („THEATERDONNER“ ODER GEWALT)

Merkmale - Gewaltfrei

- Der Konflikt erreicht seinen Höhepunkt
- Gewaltfreier Höhepunkt
 - Dramatischer und/oder überraschender Endpunkt, kann nicht mehr überboten werden. Der/die Andere ist nicht zu sehr gedemütigt worden

De-Eskalationsmöglichkeiten

- Wie bei Phase 3
- Zusätzlich können unerwartete Gesten dem anderen gegenüber gemacht werden wie Einladung zum Kaffee.
 - Rückkehr zum ruhigen und sachlichen Tonfall finden.

Merkmale - Gewalttätig

- Gewalttätiger Höhepunkt
 - Körperlicher Angriff
 - Von der Person angewendet, die seine/ihre Machtposition am meisten bedroht sieht oder
 - Für den/die Gewalt in Folge seiner/ihrer Biografie nicht als negativ wahrgenommen wird. Die Gewalttätige Person besitzt eine nicht allzu hohe Impulskontrolle.
 - Es entstehen weitere Konsequenzen aber auch Konflikte.

(vgl. Schwabe 2010, S. 57)

5.4.5 5. PHASE: NACH DEM HÖHEPUNKT

In dieser Phase wird nun beschrieben, wie es nach den Höhepunkten aus Phase 4 weitergeht. De-Eskalationstechniken gibt es in diesem Sinne ab Phase 4 nicht wirklich, da die Eskalation ihren Endpunkt erreicht hat. Dennoch ist es sinnvoll sich Gedanken zu machen wie man nach der Eskalation weitermacht. Hierbei gehe ich nur auf den gewaltfreien Höhepunkt ein und verweise für den gewalttätigen Höhepunkt auf Schwabe 2010 (S. 57f.).

Gewaltfreier Höhepunkt

Die KonfliktpartnerInnen haben meist das Gefühl, das Gesicht vor dem/der anderen gewahrt zu haben. Wenn sie die Möglichkeit haben, sich eine Zeitlang aus dem Weg zu gehen, kann eine Nachbereitung des Konfliktes in „2 bis 12 bzw. 24 Stunden“ (ebd., 57) folgen. In dieser Zeit können sich die negativen Gefühle wie Zorn, Wut etc. dem/der anderen gegenüber legen. Wer den ersten Schritt macht, entscheidet oft, die Situation, dennoch ist es oft sinnvoll wenn dies ein Erwachsener und wie in diesem Fall ein/e BetreuerIn macht (vgl. Schwabe 2010, S. 57).

5.5 DREI ESKALATIONS-TYPEN – NACH SCHWABE

Schwabe (2010) entwickelte, genau wie Dutschmann (2006) drei Eskalations-Typen. Zum Unterschied von Dutschmann (2006) erstrecken sich diese über unterschiedliche Zeiträume und schließen verschiedene Ebenen (individualpsychologische, prozessorientierte, systemische und ökologische;) innerhalb und außerhalb der Institutionen mit ein. Jeder Typ bedarf einer eigenen Vorgehensweise (vgl. Schwabe 2010, S. 93f.). Das Ziel ist es „Handlungsmöglichkeiten, aber auch Haltungen zu vermitteln, die helfen sollen, institutionelle Ausgrenzungsprozesse zu vermeiden“ (Schwabe 2010, S. 93).

5.5.1 TYP 1: AD-HOC-ESKALATION

Das individuelle menschliche Verhalten, in direkter Beziehung zwischen Jugendlichen und PädagogInnen untereinander wird hier betrachtet.

Bei dieser Art der Eskalation geraten Jugendliche und PädagogInnen „innerhalb einer Handlungseinheit in einen Konflikt“ (Schwabe 2010, S. 96). Dabei steigt das Tempo, die Dynamik und Intensität ihrer Konfrontation. Diese wird durch einen, wie es Schwabe (2010) beschreibt, „Höhepunkt“ beendet. Die Auseinandersetzung dauert selten 10 bis 20 Minuten. Die meisten Ad-hoc-Eskalationen entstehen schon nach 2 bis 5 Minuten. Die KonfliktpartnerInnen beginnen und beenden das Konfrontationsgespräch. Der Schauplatz an dem die Eskalation stattfindet, kann der gleiche bleiben oder sich verändern. Der Abschluss der Ad-hoc-Eskalation kann, muss aber nicht in Gewaltanwendungen beendet werden (vgl. Schwabe 2010, S. 96).

5.5.2 TYP 2: VERZÖGERTE ESKALATION

Eskalationen geschehen hier in ein oder mehreren Organisationen menschlichen Zusammenlebens. In diesem Zusammenhang, bedeutet das für die Jugendlichen und PädagogInnen, dass der Konflikt nicht nur zwischen den beiden, sondern auch mit anderen PädagogInnen der Institutionen oder mit anderen Gruppen, Institutionen aber auch Personen wie Eltern, Lehrer etc. entstehen kann. Auseinandersetzungen werden hier bis zu einer bestimmten Eskalati-

onsphase ausgefochten und ohne Höhepunkt abgebrochen, dieser tritt jedoch an einer ganz anderen Stelle des Systems wieder auf. Die Abläufe der Auseinandersetzungen sind deutliche durch Pausen gekennzeichnet. Diese führen aber zu keiner Beruhigung sondern zu einer Konfliktverschiebung (vgl. Schwabe 2010, S. 96). Verzögerte Eskalationen können sich über Tage hinziehen. Diese enden dann meist in einem unerwarteten „explosionsartigen“ (Schwabe 2010, S. 96) Höhepunkt (vgl. Schwabe 2010, S. 96).

5.5.3 TYP 3: INSTITUTIONELLE ESKALATION

Die Institutionelle Eskalation entwickelt sich aus den ersten beiden Typen (Typ 1 und Typ 2). Das Konfliktthema kann auf der institutionellen Ebene nicht gelöst werden und bezieht zwangsläufig immer mehr Personen, Gruppen aber auch andere Institutionen mit ein. Der Konflikt dehnt sich dabei aus und betrifft nicht mehr nur die beteiligten KonfliktpartnerInnen, „sondern auch die Anzahl der strittigen Themen, der ungeklärten Beziehungen und der in Frage kommenden Lösungsmöglichkeiten“ (Schwabe 2010, S. 97). Die anlassgebende Konfliktperson tritt entweder bei solchen Prozessen in den Hintergrund (um etwas gut zu machen) oder in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, da sich sein/ihr verbal aggressives Verhalten (bezogen auf diese Masterarbeit) im Prozess der institutionellen Eskalation fortan steigert. Verantwortlich gemacht werden hier nicht gelöste Konflikte, Koordinations- und Konkurrenzprobleme bei Maßnahmen die im Helfersystem gesetzt werden (vgl. ebd., S. 98). Wie dieser Prozess von statten geht beschreibt Schwabe (2010) folgendermaßen „Ähnlich, wie die zentrale Konfliktperson innerhalb einer institutionellen Eskalation, von einzelnen (Helfer) Gruppen instrumentalisiert wird, benutzt auch diese den Konflikt der Helfer, um seine/ihre Ziele manipulativ durchzusetzen“ (ebd., S. 98). Institutionelle Eskalationen können ab einem Entwicklungsgrad gefährlich werden und zwar für die anlassgebende Konfliktperson. Dieser Konflikt läuft darauf hinaus, dass die Konfliktperson „ausgestoßen“ (ebd., S. 98) wird. Verlegung in eine andere Institution, Einweisung in Psychiatrien, Entlassung nach Hause werden als weitere Schritte der Institution angesehen (vgl. ebd., 98). Diese weiteren Maßnahmen sind jedoch in einigen Fällen als „dramatischer Beziehungsabbruch“ (ebd., S. 98) zu sehen und zu werten. Diese Entwicklung wird hinsichtlich

- „der Ausdehnung des Konfliktsystems,

- der Art und Weise, wie der Konflikt von den PädagogInnen betrachtet wird (Fall-Konstruktion),
- der zentralen Konflikt-Themen,
- der typischen Interaktion auf der Ebene der MitarbeiterInnen sowie der Ebene der Interaktion zwischen zentraler Konfliktperson und MitarbeiterInnen,
- der während der einzelnen Eskalationsphasen typischen Psychodynamik auf Seiten der MitarbeiterInnen,
- der versuchten und gescheiterten Lösungsversuche“ (Schwabe 2010, S. 98)

beschrieben.

5.5.4 LÖSUNGSVERSUCHE BEI ...

5.5.4.1 ... AD-HOC-ESKALATIONEN

In Ad-Hoc-Eskalationen müssen PädagogInnen unmittelbar pädagogische Interventionen setzen, die sie vor Herausforderungen stellen, „situationsbezogen und flexibel zu handeln“.

Schwabe (2010) beschreibt hier, dass es DIE Lösung nicht gibt, da nicht jede Situation die gleiche ist und nicht jede/jeder Jugendliche auf gleiche Lösungsversuche reagiert. Dennoch sagt er, dass jede/r PädagogIn/BetreuerIn ein Repertoire an Lösungen bzw. De-Eskalationstechniken besitzen sollte, die er/sie dann Situationsbezogen anwenden kann (vgl. 100ff.). Diese können in verbalen Konfliktsituationen immer wieder aufs Neue miteinander kombiniert werden, um die passende Lösung zu finden. Schwabe (2010) listet 10 Ebenen auf, die in aggressiven Konfliktsituationen vorkommen können. Auf diese kann Bezug genommen werden, damit Situationsbezogene, aber auch ausgefallene und originelle Lösungen entstehen bzw. entwickelt werden können (vgl. ebd., 100ff.). Diese 10 Ebenen werden in der nachstehenden Tabelle wiedergegeben.

Ebenen	Lösungsmöglichkeiten
1. Ebene: Körper, Körperkontakt	<ul style="list-style-type: none"> • „Dosierter Gebrauch von Berührungen. • Austarieren von Nähe und Distanz. • Weiche, fließende Stimmlage, ruhige Bewegungen. • Komplementäre Körperposition (d.h. sich setzen, während der andere steht etc.) • Kontrolle über die eigene ‚Bedrohlichkeit‘ .
2. Ebene: Raum, Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Ausprobieren der Wirkung verschiedener Bewegungsarten: tänzerische Beweglichkeit im Raum oder feststehen wie ‚der Fels in der Brandung‘. • Deutlichmachen der eigenen Erregung durch auf- und abgehen bzw. gestikulieren. • Aufgreifen von Körperbewegungen des Konfliktpartners. • Offenlassen von Fluchtwegen!
3. Ebene Verhandlungen, Kompromisse, Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Anbieten von Aushandlungsprozessen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nicht sofort, aber später; ○ nicht alles aber ein Teil; ○ nicht allein, sondern gemeinsam etc. • Die jeweiligen Abmachungen können durch Handschlag oder anderes Ritual besiegelt werden.
4. Ebene Aus dem Feld gehen	<ul style="list-style-type: none"> • Sich und den anderen nicht unnötig unter Druck bringen. • Das eigene Gesicht wahren bzw. den anderen nicht in die Enge treiben. • Zeit gewinnen für eine ‚zweite Runde‘ (zum Abkühlen oder Beratung holen etc.).
5. Ebene Humor, Witz, Selbstironie	<ul style="list-style-type: none"> • Jede Situation enthält ‚unfreiwillige, komische Elemente‘, die es offen zu machen gilt. Dies geschieht am besten mit Hilfe schauspielerischer Fähigkeiten. • Humor wirkt entkrampfend und unterbricht die Eskalationsdynamik.
6. Ebene Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf den Beziehungsaspekt des Konfliktes achten: <ul style="list-style-type: none"> ○ Oft ‚holen‘ sich Kinder/Jugendliche Beziehungen durch Streit z.B. über Regeln. ○ Ansprechen der im Konflikt enthaltenen Beziehungswünsche. ○ Deutlich machen der eigenen Beziehung zum Kind z.B. durch Verweis auf positive gemeinsame Erlebnisse oder Aktivitäten, die statt Streiten stattfinden können.

<p>7. Ebene</p> <p>Zeit, positive Zukunftserwartungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Die Einführung von Zeit entlastet beide Parteien: <ul style="list-style-type: none"> ○ Viele Aufgaben müssen nicht sofort erledigt werden, sondern besitzen einen zeitlichen Spielraum, der ausgehandelt werden kann. ○ Häufig hilft der Verweis auf ein positives Ereignis in der Zukunft, um die lästigen Pflichten der Gegenwart erfüllen zu können.
<p>8. Ebene</p> <p>Selbstbetroffenheit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Offen mitteilen, wie die eigene emotionale Befindlichkeit aussieht: <ul style="list-style-type: none"> ○ Erschöpfung, Ratlosigkeit, Wut, Angst, Verletztheit etc. ○ Körperbezogene Stimmigkeit ist wichtiger als verbale Inhalte.
<p>9. Ebene</p> <p>Überraschungen, Neudefinitionen der Konfliktsituationen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plötzliche und unerwartete Handlungen, die den Konfliktpartner überraschen und die Eskalationsdynamik unterbrechen können, z.B. <ul style="list-style-type: none"> ○ sich einmal um die eigene Achse drehen, ○ sich auf den Fußboden setzen, ○ dem anderen eine Zigarette anbieten, ○ dem anderen die Hand geben und ihn in ein Rollenspiel verwickeln, z.B. ein Kind muß [sic!] nach einem Konflikt auf sein Zimmer gehen und verweigert dieses. PädagogIn definiert sich überraschend als Kellner, der dem Kind das Essen im Zimmer ‚servieren‘ möchte.
<p>10. Ebene</p> <p>Meta-Kommentar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung der Konfliktsituation aus der ‚Vogelperspektive‘: <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Beschreibung muß [sic!] beide Konfliktparteien auf eine Stufe stellen und darf keine Abwertungen enthalten: ‚Jetzt sind wir zwei Dickköpfe schon wieder dabei, uns zu verkämpfen und jeder von uns ist überzeugt, daß [sic!] er recht hat‘“ (Schwabe 2010, S. 101f.).

Tabelle 4: 10 Ebenen in aggressiven Konfliktsituationen - nach Schwabe (Schwabe 2010, S. 101f.).

5.5.4.2 ... VERZÖGERTER ESKALATION

PädagogInnen sind bei verzögerter Eskalation zusätzlichen bzw. mit weiteren Herausforderungen wie bei der Ad-hoc-Eskalation ausgesetzt. Einerseits müssen die BetreuerInnen in der Lage sein, solch eine Eskalationsform zu identifizieren, andererseits lässt sich diese Form durch De-Eskalationstechniken kurzfristig behandeln, langfristig führt sich jedoch nicht zu einer Befriedigung. Das Problem hier liegt am Grundkonflikt. Dieser lässt sich am Ursprungsort aus verschiedenen Gründen nicht behandeln, deshalb versuchen Jugendliche ihren Kon-

flikt auf einen anderen Ort bzw. bei anderen Personen auszutragen und zu verschieben. Durch diese Konfliktübertragung auf nicht ursprünglich beteiligte Personen, die aber für die Jugendlichen einige Charakterzüge der ursprünglichen Konfliktperson aufweisen, ist diese „neue“ Person für die Jugendlichen auf emotionaler Ebene identisch zur ursprünglichen Person. Die Jugendlichen merken ab der Phase 2 oder 3 selbst, dass es sich hier um eine Ersatzperson für seinen/ihren Konfliktpartner handelt. Die Eskalation wird hier beendet und der/die Jugendliche sucht sich einen neuen Ort bzw. eine neue Person, dabei läßt sich der Konflikt immer weiter auf. Das Ziel des Konfliktmanagements ist es hier, den Konflikt an seinen ursprünglichen Ort zu bringen und ihn dort zu klären oder durch bessere Informationen eine Übertragung auf andere Personen zu verhindern. Dies ist jedoch nur möglich, wenn sich die Beteiligten klar werden, dass eine generelle Neuorientierung stattfinden muss. Die Beteiligten merken das jedoch meist erst nach einem Eskalationshöhepunkt. Hierbei ist es wichtig, Jugendliche eindeutig mit dem Konflikt zu konfrontieren. Das heißt aber auch, bewusst sich auf eine Eskalation einzulassen und danach ein klärendes Gespräch zu führen. Dieser Konflikttyp ist mit geschicktem alleinigem Konfliktmanagement nicht zu überwinden. Hier bedarf es einer Kooperation mit den betroffenen Personen, Gruppe, Institutionen etc. Diese kommt in der Praxis oft schwerer zustande, als in der Literatur beschrieben wird, da es eines „kooperativen Gesamtklimas“ (Schwabe 2010, S. 126) bedarf. Für dieses muss, aber vor und nach den Absprachen einiges getan werden um es aufrecht zu erhalten (vgl. Schwabe 2010, S.122ff.).

5.5.4.3 ...INSTITUTIONELLER ESKALATION

Diese Art der Eskalation entsteht aus zahlreichen Einzelkonflikten. Ein Anzeichen dieser Eskalation ist, dass ein Konflikt zwischen Jugendlichen und PädagogInnen zu Konflikten zwischen anderen PädagogInnen der gleichen Institution bzw. anderen Institutionen oder anderen Personen wie Eltern entsteht. Der ursprüngliche Konflikt zwischen dem/der Jugendlichen und seinem/r BetreuerIn wird durch den Konflikt zwischen den Erwachsenen überlappt und verhindert somit „dessen Auflösung“ (Schwabe 2010, S. 127). „Der Erwachsenenkonflikt eskaliert häufig in einer Art und Weise, daß [sic!] Integrität und sogar Weiterexistenz eines Teams, eines innerinstitutionellen Arbeitsbündnisses [MitarbeiterInnen/Leitung], einer interinstitutionellen Arbeitsteilung [Heim/Jugendamt] oder einer intersystemischen Kooperation [Heim/Eltern] in Frage gestellt werden“ (Schwabe 2010, S. 127). Bevor die Arbeit darunter

leidet, entscheiden sich die Erwachsenen nicht selten für die Entlassung, Verlegung etc. des Jugendlichen, der/die ihre Arbeit und Kooperation in Frage gestellt und erschwert hat. Dies soll jedoch nicht heißen, dass es völlig in Ordnung geht, wenn eine Institution gemeinsam zum Ergebnis kommt, dass es bei diesem/r Jugendlichen besser wäre, ihn/sie wo anders unterzubringen, um ihm/ihr damit mehr helfen zu können. Solche Abbrüche hinterlassen bei betroffenen Institutionen immer einen fahlen Nachgeschmack, auch wenn sich alle darum bemüht haben, den/die Jugendliche soweit es möglich war zu unterstützen und dran zu bleiben (vgl. ebd., S. 127). Schwabe (2010) ist jedoch der Überzeugung, dass „viele Entlassungen und Verlegungen vermeidbar wären, wenn es dem Helfersystem [Teams, Schule, Jugendamt, Polizei, Eltern, Psychiatrie etc.] gelingen würde, professioneller miteinander zu kooperieren“ (ebd., S. 127). Um den Konflikt auf institutioneller Ebene zu lösen, bedarf es aller beteiligten professionellen (BetreuerInnen) und nichtprofessionellen Personen wie Eltern, Geschwister, Freunde etc.

Bei dieser Art der Eskalation ist der Konflikt so weit vorangeschritten, dass sich die gesamte Institution mit den beteiligten Konfliktpartnern auseinandersetzen muss. Hierbei wird nicht näher darauf eingegangen. Für diese Arbeit sind die verbalen Eskalationen zwischen Jugendlichen und BetreuerInnen relevant. Diese Form der verbalen Eskalation und ihre Lösungsversuche finden sich demzufolge bei Dutschmann (Typ A Kapitel: 5.1.1.1 und Typ B Kapitel: 5.1.1.2) und bei Schwabe Typ 1 Kapitel: 5.5.1) und Typ 2 (Kapitel: 5.5.2) wie auch bis zur 4 Phase (Kapitel: 5.4.1. bis 5.4.4).

Nachstehend werden drei Abbildungen von Schwabe gezeigt. Die erste beschreibt den Eskalationsprozess dargestellt in sieben Phasen, in der zweiten werden die Hauptprobleme und Interventionsschwerpunkte wiedergegeben die in den einzelnen Phasen gesetzt werden, in der dritten werden hilfreiche Reflektionsformen zur De-Eskalation, auch jeweils in den sieben Phasen, aufgezeigt.

Eskalationsdynamik in Institutionen [Schule, Jugendhilfe, ...]

	Phase 1: Alltägliche Verhakung	Phase 2: Konflikthäufung	Phase 3: Verhärtung	Phase 4: Konflikt – Ausweitung	Phase 5: Zuspitzung	Phase 6: Aufgeben	Phase 7: Ausstoßung
Art und Häufung von Eskalationen	Einzelne Konfliktepisoden	Einzelne ‚Ad-hoc‘ oder verzögerte Eskalationen	Einzelner gravierender Vorfall oder Kette von ‚Ad-hoc- bzw. verzögerten Eskalationen‘	Einzelner gravierender Vorfall oder Fortsetzung der Eskalation	Einzelner gravierender Vorfall oder Fortsetzung der Eskalation	Einzelner gravierender Vorfall oder Fortsetzung der Eskalation	Einzelner Vorfall wird zum Anlaß (sic!) der Ausstoßung (sic!)
Konfliktsystem	Ein Mitarbeiter (MA) und ein Klient (bzw. eine Gruppe von Klienten)	1-3 MA und derselbe Klient (dieselbe Klientengruppe)	1-3 MA (aus einer oder verschiedenen Einheiten) eventuell Berater, Erziehungsleiter, Leiter etc. Klient(en)gruppen)	Mehrere MA aus verschiedenen Einheiten Zweite Hierarchieebene Zweite Institution	Mehrere MA aus verschiedenen Einheiten derselben und anderen Institutionen	- Verschiedene Einheiten mehrerer Institutionen - Mehrere Hierarchieebenen - Öffentlichkeit [tatsächlich oder drohend]	Verschiedene Einheiten und Hierarchieebenen von mindestens drei Institutionen
Fall-Konstruktion	Bewußtsein (sic!) von Spannungen	Definition des Klienten als ‚Fall‘ bzw. ‚Aufgabe‘	‚offizieller‘ Fall	‚schwieriger‘ Fall	Überforderung	Hoffnungsloser Fall	Aufgegebener Fall
Zentrale Konfliktthemen	Bedürfnisse versus Regeln - Akzeptanz des Weisungsrechts - Symmetrie/Komplementarität ‚der will nicht wie ich will‘	wie in Phase 1, zusätzlich - Machtkampf (‚der nimmt mich nicht ernst‘), ‚der will nicht wie er soll‘	wie in 1 und 2, zusätzlich - Ausgespielt werden - Gesichtsverlust ‚der will nicht wie wir wollen aber was wollen wir?‘	wie in 1, 2 und 3, zusätzlich Bewußtsein (sic!) von Uneinigkeit und Spannungen auf der MA-Ebene ‚der bringt uns aus dem Konzept‘	wie in 1, 2, 3 und 4, zusätzlich - Qualifikationen einzelner MA - Kompetenzfragen - Hierarchieprobleme (wer trifft welche Entscheidungen)	wie 1, 2, 3 und 4, zusätzlich - Kompetenz- und Hierarchieprobleme in der Institution und zwischen verschiedenen Institutionen	wie 1, 2, 3, 4 und 5 zusätzlich, - Rechtmäßigkeit der Entlassung - Legitimationsstrategien
Typische Interaktionen - MA Ebene (MA = Mitarbeiter)	Innerer Dialog Reflexion des fremden und eigenen Verhaltens auf dem Hintergrund von Situation und Biographie	Erste informelle Mitteilung an Kollegen zur Sondierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden gemeinsamer ‚Klagen‘, gemeinsame informelle Reflexion	- Klient wird Thema in einer offiziellen Besprechung - Absprechen über weiteres Vorgehen mit und ohne Diskussionspunkte - Eventuelles Hinzuziehen eines Dritten (Berater, Schul-/Heimhelfer)	- formelle und informelle Krisengespräche - Einbeziehung anderer Institutionen, Personen (Eltern) und/oder Hierarchieebenen - Diskussion von strittigen Punkten und Abmachungen	- Krisengespräch mit anderen Hierarchieebenen bzw. Institutionen - Offener Streit über Einschätzung, Verantwortung und weiteres Vorgehen	- Druck von außen nach innen, Druck von oben nach unten nach oben - Drohungen und Ultimaten auf MA-Ebene - Beginn von Legitimationsversuchen in Bezug (sic!) auf das eigene ‚Versagen‘	- Legitimation - Rationalisierung - Einigung auf Sündenbock
- MA/Klienten-Ebene (MA = Mitarbeiter)	- verbaler körperlicher Ausdruck von Ärger - stehen lassen, weggehen	- verbaler körperlicher Ausdruck von Ärger - Kontaktabbrüche - Ausrutscher in Bezug auf verbalen oder körperlichen Standard	- wie 1 und 2 nur heftiger	- wie 1 und 2 nur heftiger	wie 1 und 2 nur heftiger	wie 1 und 2 wenige direkte Kontakte	- Verschiedene Formen des Abschieds - Wenig direkte Kontakte

Psychodynamik der MA (Ma = Mitarbeiter)	Insuffizienzgefühle, Ärger, Kränkung, Sorge	wie in Phase 1 zusätzlich - Unterlegenheitsgefühle (warum ich?, nur bei mir?) - Verkrampfung	- Insuffizienzgefühle, Kränkung - Angst vor Vorwürfen - Herausforderung an das Team (Einzelne des Teams) - Gefahr von Konkurrenz - Existenz unterschiedlicher Vorstellungen	- Insuffizienzgefühle, Kränkung - Konkurrenz zwischen Protagonisten - verschiedener Einschätzungen - Koalitionen - Spannungen aufgrund von Uneinheitlichkeit	- Insuffizienzgefühle, Kränkungen - Spaltungen zwischen den MA - gegenseitige Vorwürfe - Lähmung und Wut - Enttäuschung in bezug (sic!) auf andere MA, Institutionen	- Insuffizienzgefühle, mas-sive Ge-kränktheit, „Gesichtsverlust“ - Eventuell weiter Spaltungen und Vorwürfe - Verzweiflung, Wut, Lähmung - Enttäuschungen	- Schwanken zwischen Erleichterung und Schuldgefühlen, Selbstvorwürfen - Weiterwirken der Kränkungen, Spaltungen und Vorwürfen - Verdrängung der strittigen Themen
Versuchte Lösungen und Optionen	- Beziehung - Zeit - Konsequenz - mehr Engagement	- Beziehung, Zeit - Konsequente Haltung - Informationen und Absprachen - Gespräch mit den Klienten - Kompromisse/Verhandlungen - Sanktionen	- verpflichtende Gespräche zum Zweck der Verhandlung, Kompromißfindung (sic!) - gezieltes positives Verhalten - Demonstration von Einigkeit - Konsequente Haltung - Sanktionen	wie 3. zusätzlich - Idee der Verlegung taucht auf - Abgesprochene Interventionen - Drohungen	wie 3. zusätzlich - Verlegung wird von Einzelnen gewünscht und als Lösung angesehen - Drohung mit Entlassung	Wie 3. jedoch ohne ‚positives Verhalten‘ zusätzlich - Ultimaten - Verlegung wird von mehreren Personen gewünscht und als Lösung angesehen - Ankündigung der Entlassung	- Vollzug der Ausstoßung, offener oder maskierter Rauswurf - Entlassung nach Hause - Verlegung in Heim oder Psychiatrie - ,sollen andere schauen ob sie klarkommen (hoffentlich nicht!)

Abbildung 3: Eskalationsdynamik in Institutionen (Schule, Jugendhilfe, ...) (Schwabe 2010, S. 132f.)

Hauptphasen und Interventionsschwerpunkte	
Phase 1: Alltägliche Verhakung	<u>Problem</u> - Zentripetale Kräfte
Phase 2: Konflikthäufung	- Beziehung - Pädagogik
	<u>Konflikt-Management</u> - Kompetenzen - Ziele
	<u>Krise</u> - Ambivalenz von Bindung und Ausstoßung - Reflexion und Intervention
Phase 3: Verhärtung	<u>Institutionelle Krisen-Management:</u> - Kompetenzen - Kooperation
Phase 4: Konfliktausweitung	- Ressourcen
Phase 5: Zuspitzung	<u>Schismogenese</u> - zentrifugale Kräfte
Phase 6: Aufgeben	- Ausstoßung - Ethik
Phase 7: Ausstoßung	<u>Inter-Institutionelle Schadensbegrenzung</u> - Koordination - Perspektiven für die Zukunft

Abbildung 4: Hauptphasen und Interventionsschwerpunkte in De-Eskalationsphasen (Schwabe 2010, S. 134).

Phase 1 Alltägliche Verhakung	Phase 2 Konflikthäufung	Phase 3 Verhärtung	Phase 4 Konflikt- Ausweitung	Phase 5 Zuspitzung	Phase 6 Aufgeben	Phase 7 Ausstoßung
<p>Individuelles Nachdenken und Kollegiale Beratung</p> <p>Warum verwickelt gerade dieses Kind gerade mich in Konflikte? Wie kommen die anderen mit ihm/ihr zurecht? Wie und wo kann ich mich positiv auf dieses Kind beziehen? Welche Kollegialen und institutionellen Unterstützungen brauche ich? Berufsrollenverständnis? Fortbildungsbedarf?</p>						
		<p>Fallbesprechungen</p> <p>Verstehen des Kindes/Jugendlichen. Konkrete Absprachen über das individuelle pädagogische Rahmenkonzept: Was braucht es/er/[sie] für Unterstützungen im Alltag, wo liegen seine/[ihre] Fähigkeiten und Stärken, welche Perspektiven muß (sic!) geklärt werden? Individuelles Eskalationsprofil, Rollenspiele zur De-Eskalation.</p>				
				<p>Team-Supervision / Fall-Konsultation</p> <p>Was macht dieser ‚Fall‘ mit unserem Team/unsere(r) Einrichtung? Übertragung Gegenübertragung, Konkurrenz, Spaltungsprozesse, Kränkungen. Wer ist für was in Zukunft zuständig? Welche Absprachen gelten für alle? Wer informiert wen? Wer entscheidet was?</p>		
				<p>Helferkonferenz</p> <p>Klärung von Verantwortungsbereichen. Planung eines geregelten Entscheidungsverfahrens. Abklärung für Kind/Jugendlichen und Einrichtung, Sicherung von Kooperation.</p>		
				<p>Mediation</p> <p>Konfliktklärung vor Ort unter Einbeziehung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, Formen: Vollversammlung, Konfliktaushandlungen unter externer Moderation, Täter-Opfer-Ausgleich, Wieder gutmachungsrituale, Entschuldigungssitzung</p>		
		<p>Konzept- und Organisationsentwicklung</p> <p>Was tun wir zur Gewaltprävention (Aufnahmegespräche, Räumlichkeiten, Partizipation, Tagesstruktur, Freizeitangebote)?</p>				

Abbildung 5: Hilfreiche Reflektionsformen zur De-Eskalation (Schwabe 2010, S. 135).

6. TRAININGSKONZEPTE FÜR (VERBAL) AGGRESSIVE JUGENDLICHE

Im folgenden Kapitel werden zwei Konzepte vorgestellt, die aggressives Verhalten von Jugendlichen behandeln können. Diese zwei Konzepte wurden ausgewählt, weil sie sich, meiner Meinung nach, für verbal aggressive Jugendliche eignen. Die nachstehenden Trainingsprogramme wurden zwar für den schulischen Bereich konzipiert, dennoch finde ich, dass sie auch im sozialpädagogischen Arbeitsbereich angewandt werden können.

- Trainingsprogramm mit aggressiven Jugendlichen nach Petermann und Petermann
- Konflikttraining nach Gordon

Das erst genannte Training ist nur für aggressive Kinder und Jugendliche konzipiert und wird von externen Experten durchgeführt. Das zweite Trainingsprogramm ist sowohl für Jugendliche als auch für PädagogInnen angedacht. Dieses kann in der direkten Arbeit mit den Jugendlichen angewandt werden. Nachfolgend werden die beiden Konzepte näher beschrieben.

6.1 TRAININGSPROGRAMM MIT AGGRESSIVEN JUGENDLICHEN (PETERMANN/PETERMANN)

Das Ziel dieses Programms ist es, die Arbeits- und Sozialkompetenz zu fördern und Selbstwirksamkeit zu vermitteln. Die Jugendlichen erlernen diese durch das Erlangen von verschiedenen Teilfertigkeiten. Durch das Erlernen dieser Teilfertigkeiten sollen schulische, aber auch private Herausforderungen und Belastungen besser bewältigt werden können. Die Jugendlichen lernen dabei Probleme, aber auch Konflikte in der Schule, auf der Arbeit, in der Freizeit, mit Gleichaltrigen, mit Freunden, mit Eltern zu erkennen und diese konstruktiv zu lösen. Alte Verhaltensmuster wie „Apathie, Vermeidungsverhalten, Aggression oder Delinquenz“ (Schubarth 2000, S. 145) sollen durch das Training abgebaut werden. Die Teilfertigkeiten, die die Jugendlichen erlernen sollen lauten:

- „Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Selbstkontrolle und Ausdauer

- Umgang mit dem eigenen Körper und Gefühlen
- Selbstsicherheit und stabiles Selbstbild
- Fähigkeit, sich in andere einzufühlen
- Annahme von Lob, Kritik, und Mißerfolg“ [sic!] (ebd., S. 145)

Programm-Aufbau:

- Einzel- und Gruppentrainings
- 4 – 5 Jugendliche (vgl. ebd., S. 145)

6.1.1 EINZELTRAINING

Dieses ist so konzipiert, dass vorerst ein Erstgespräch und danach mindestens 5 weitere Treffen stattfinden.

Ziele:

Es stehen Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie Selbstkontrolle und Ausdauer im Vordergrund.

Um das eigene Verhalten definieren zu können, bedarf es einer Selbstreflexion. Diese ist jedoch bei den meisten Jugendlichen nicht vorhanden, deshalb bedient sich das Training Hilfsmitteln in Form von bildhaften Materialien wie: Cartoons, Spiele und Fotos. Diese sollen den Jugendlichen den Zugang erleichtern. Weiters finden Diskussionen und Rollenspiele statt, zudem werden auch Tagebücher geführt.

Einige Aufgaben, die im Training gestellt werden, bedürfen einer hohen Konzentration andere wiederum werden als angenehm aufgefasst (vgl. Schubarth 2000 S. 145f.).

6.1.2 GRUPPENTRAINING

Das Gruppensetting besteht aus 10 – 12 Sitzungen und dauert jeweils 2 Stunden.

Ziele:

Neue Verhaltensweisen sollen durch Rollenspiele eingeübt werden.

Inhaltliche Kernpunkte

- „Argumentieren lernen
- mit Gefühlen und Körperhaltung umgehen
- Vorstellungsgespräche einüben
- Einfühlungsvermögen entwickeln
- Selbstsicherheit im Umgang mit anderen erwerben
- Lob und Anerkennung äußern und annehmen
- Außenseiter akzeptieren
- Umgang mit Mißerfolg [sic!] und Kritik
- Rückmeldung zum Training“ (Schubarth 2000, S. 146).

Der/Die Trainerin gibt im Gruppensetting

- das Thema,
- die Lösung bzw. das angestrebte Zielverhalten
- die Rollenverteilungen und
- die Auswertungsmethode vor (vgl. ebd., S. 146).

Es finden verschieden thematische Rollenspiele statt, damit die GruppenteilnehmerInnen auch aktiv mitmachen. Die Auswertung der Rollenspiele erfolgt durch eine verbale Reflexion. Der Erfolg des Trainings, hängt davon ab, ob sich die angewandten bzw. erlernten Methoden im Alltag übertragen lassen können.

Für das Training bedeutet dies realitätsnahe Situationen aufzuzeigen und entsprechende Lösungsstrategien zu vermitteln. Der Alltag der Jugendlichen hingegen bedarf einer erhöhten Strukturierung. Haben die Jugendlichen Erfolgserlebnisse und entwickeln sie Selbstkontrolle, steigt auch bei ihnen die Belastungsfähigkeit. Selbstkontrolle wird im Einzeltraining erlernt

und kann direkt am Alltag erprobt werden. PädagogInnen können durch gezielte Maßnahmen wie beispielsweise Freizeitangebote, Struktur in den Alltag des/der Jugendlichen bringen. Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass das Gruppentraining bei der Verhaltensänderung eine wichtige Rolle einnimmt, da hier verschiedene Situationen besprochen werden und neues anwendbares Verhalten anhand von altersbezogenen Voraussetzungen eingeübt werden und die Jugendlichen ihre „eigene Selbstwirksamkeit erfahren“ (ebd., S. 146) können. Einzeltrainings eignen sich gut um die Jugendlichen auf die Gruppentrainings vorzubereiten (vgl. Schubarth 2000, S. 146).

6.2 KONFLIKTTTRAINING (GORDON)

Das Ziel dieses Trainings ist es die Fähigkeiten zur gewaltfreien Konfliktlösung zu erlernen bzw. zu entwickeln. Die Zielgruppe ist hier nicht definiert, da es sowohl Jugendliche als auch Erwachsene, in diesem Fall PädagogInnen, durchführen können, um ihre Konfliktfähigkeit zu stärken. Gordon konzipierte dieses Training für Schüler, Lehrer und Eltern. Nachfolgend habe ich die Bezeichnung Schüler durch Jugendliche und Lehrer durch PädagogInnen ersetzt, da sich -wie oben bereits erwähnt- dieses Training, meiner Meinung nach, auch für den sozialpädagogischen Bereich eignet.

Konflikte treten im Alltag oft auf, deshalb ist es wichtig diese gewaltfrei lösen zu können. Hierbei sollen Kompromisse gefunden werden, mit denen beide KonfliktpartnerInnen leben können, ohne dass es dabei zwischen den beiden Personen zum Machtkampf kommt. Hier setzt das Training an. Dieses bedient sich einer niederlagenlosen Methode, d.h. das Konflikte durch Kompromissfindung bewältigt werden (vgl. Kliegel/Zeintl 2011, S. 140). Die Aufgabe beim Konflikttraining liegt darin, Argumentations- und Denkvermögen zu schulen und Feindseligkeiten abzubauen (vgl. Schubarth 2000, S. 147).

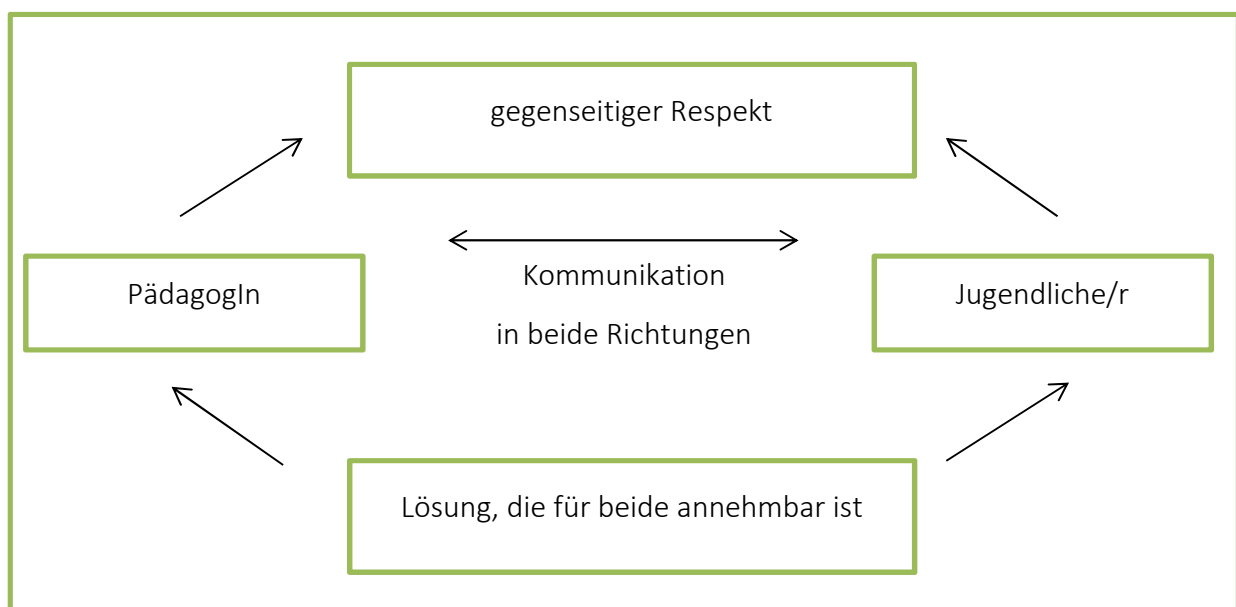


Abbildung 6: Die "niederlagenlose" Methode (Schubarth 2000, S. 147)

Die folgenden 6 Schritte werden bei der Anwendung von der „niederlagenlosen“ Methode empfohlen:

1. Konflikterkennung und -beschreibung
2. Gemeinsam Alternativlösungen erarbeiten
3. Alternativlösungen kritisch betrachten
4. Beste Alternativlösung finden – soll für beide annehmbar sein
5. Lösungsweg ausarbeiten
6. Lösung kontrollieren (vgl. Schubarth 2000, S. 147)

Beim Konflikttraining nach Gordon, kommt der ICH-Botschaft eine große Bedeutung zu. Schuldzuweisungen in Konfliktsituationen sollen vermieden werden. Vielmehr ist darauf zu achten, die eigenen Empfindungen und Gefühle dem/der anderen durch ICH-Botschaften zu übermitteln. DU-Botschaften sind oftmals leichter, da man sich hinter seinen/ihren Gefühlen und Empfindungen verstecken kann. ICH-Botschaften sind ehrlicher, offener, wirken nicht so bedrohlich und schaffen ein Vertrauensverhältnis.

Die betroffene Person fühlt sich nicht direkt angegriffen und in eine Ecke gedrängt, in der sie sich unter Druck gesetzt fühlt, sich rechtfertigen zu müssen. ICH-Botschaften verhindern auch, dass Personen aggressiv reagieren. Hierbei wird auch die Bereitschaft erhöht, dem/der anderen zuzuhören, seine/ihre Aussagen anzunehmen und das eigene Verhalten zu ändern (vgl. Schubarth 2000, S. 146f.).

DU-Botschaften		ICH-Botschaften
DU sollst nicht immer...		ICH bin verärgert, weil ...
	Besser	
DU darfst nicht...		MIR gefällt nicht, dass ...

Abbildung 7: ICH-DU-Botschaften nach Gordon (Schubarth 2000, S. 148)

Die Kommunikation beim Konflikttraining erfolgt durch eine „Sprache der Annahme“ (ebd., S. 147). Hierbei geht es darum, den/die andere/n so zu akzeptieren wie er/sie ist. Diese Annahme kann beispielsweise wortlos, durch passives oder aktives Zuhören aber auch durch Nicht-einmischung etc. erfolgen. Die Annahmen können somit auf verschiedene Arten erfolgen.

Bei diesem Training geht es nicht darum, ein Rezept zu entwickeln, das Jugendliche aber auch PädagogInnen, exakt im Alltag anwenden können. Weiters geht es auch nicht darum die Probleme der Betroffenen zu lösen. Dieses Training stellt eine Möglichkeit für die Jugendlichen sowie PädagogInnen dar, an ihren eigenen Einstellungen (gegenüber Jugendlichen bzw. PädagogInnen) und Fähigkeiten im Umgang mit Konfliktsituationen arbeiten zu können (vgl. Schubarth 2000, S. 147).

7. PSYCHISCHE FITNESS FÜR SOZIALPÄDAGOGINNEN

PädagogInnen sind durch Verhaltensauffällige Jugendliche bzw. in diesem Fall durch verbal aggressiven Jugendlichen, Belastungen ausgesetzt. Im folgenden Kapitel werden einige Ressourcen genannt auf die PädagogInnen zurückgreifen können, um mit den täglichen Anforderungen in der Kinder- und Jugendhilfe fertig zu werden. Die angeführten Ressourcen wurden ausgewählt, da sie für den Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen von großer Bedeutung sind. Es ist wichtig, dass pädagogische Fachkräfte, diese selbst oder im Team erkennen und fördern (vgl. Krause/Mayer 2012, S. 9).

In Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe spielen neben dem Wissen über den Umgang mit aggressiven Jugendlichen (Kapitel 5) persönliche Ressourcen, eine „konstruktive Kooperation im Team“ (Dutschmann/Lukat 2011, S. 127) sowie spezifische Fort- und Ausbildungsmöglichkeiten, in diesem Bereich eine Rolle.

7.1 PERSÖNLICHE RESSOURCEN ERKENNEN, FÖRDERN UND STÄRKEN

7.1.1 SELBSTMANAGEMENT

„Selbstmanagement oder Selbststeuerung ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle und Stimmungen durch einen inneren Dialog zu beeinflussen und zu steuern. Mit dieser Fähigkeit sind Menschen ihren Gefühlen nicht mehr nur einfach ausgeliefert, sondern können sie konstruktiv beeinflussen. Ein Beispiel: Wenn etwas wütend macht, kann man sich durch einen inneren Dialog selbst beruhigen, um dann viel angemessener zu reagieren, als wenn man nicht in Lage wäre, sich selbst zu steuern“ (Lexikon online 2012, o.S.).

Borstnar und Köhrmann (2004) schreiben, dass es beim Selbstmanagement zentral darum geht, „die unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen des Lebens miteinander in Einklang zu bringen oder auch verschiedene Anforderungen effektiver zu bewältigen“ (ebd., S.17).

In den vorherigen Kapiteln, wurden Methoden und Konzepte vorgestellt, die es PädagogInnen erleichtern sollen, mit schwierigen Situationen, wie der verbalen Aggression, umzugehen. Aber selbst bei Konzepten, wie denen von Dutschmann oder Schwabe, die im Kapitel 5 beschrieben wurden, kann es bei der Ausführung in der Praxis zu Schwierigkeiten kommen. Dies geschieht häufig im Umgang mit Aggression und Gewalt, da hier die persönliche Betroffenheit oftmals eine Rolle spielt. Dutschmann und Lukat (2011) schreiben dazu dass: „Je höher die Erregung beim Pädagogen, desto größer die Gefahr unbedachtsamer und rechtlich problematischer Reaktionen“ (Dutschmann/Lukat 2011, S. 142). Durch gezieltes Selbstmanagement, können PädagogInnen die Situation klarer sehen, Ihnen wird so ermöglicht professionell zu Handeln (vgl. ebd., 142).

Dutschmann und Lukat (2011, S. 142) sind der Meinung, dass es unabhängig davon, mit welcher Form von Aggression und Gewalt die Personen konfrontiert werden, „es unbedingt notwendig [ist], dass man möglichst ruhig und besonnen mit der Situation umgeht“ (ebd., S. 142). Hierbei reicht es nicht, sich dies nur vorzunehmen oder in Workshops einzuüben. Dutschmann und Lukat (2011, S. 142) fordern, auch in alltäglichen Problemsituationen ruhig und gelassen zu reagieren. Um sein/ihr Selbstmanagement im Alltag und somit für den Berufsalltag zu trainieren, wurde von Dutschmann und Lukat ein Konzept entwickelt. Dieses beinhaltet folgende Inhalte:

- Evaluation

Kritisch pädagogische Praxisereignisse werden im Team besprochen, Alternativen festgehalten und eingeübt. Im gegenseitigen Austausch werden pädagogische Fachkräfte handlungssicherer. Weiters sorgt es dafür, dass man an kritischen Situationen gelassener und bedachter herangeht. Für eine erfolgreiche Evaluation ist eine konstruktive Kooperation im Team wichtig. Gründe zu suchen, warum Ideen die vorgeschlagen werden, nicht durchführbar sind, blockieren das Team und erschweren die Arbeitsbedingungen. Dies wirkt sich wiederum auf das Wohlbefinden der MitarbeiterInnen und auf die pädagogische Arbeit aus (vgl. Dutschmann/Lukat 2011, S, 143).

- Achtsamkeit

Eine achtsame Handlung ermöglicht es den PädagogInnen in unmittelbaren Situationen sich auf das wesentliche zu konzentrieren „ohne sich z.B. implizit oder explizit

gleichzeitig von eigenen Bewertungen, Ideologien, Klischees etc. (ver-)leiten zu lassen“ (Dutschmann/Lukat 2011, S. 143).

- Analyse

Die pädagogische Analyse lässt zu, dass die Vorgänge die beispielsweise bei einer verbalen Aggressionshandlung entstehen, zu beschreiben und zu analysieren. Dabei wird die Komplexität reduziert und alle erdenklichen Konflikte werden erfasst (vgl. Dutschmann/Lukat 2011, S. 143).

- Bewertung

Bei der Bewertung, ist es das Ziel, die Situation in der man sich befindet, so zu bewerten, dass sie für die betroffene Person nicht mehr belastend oder erregend erlebt wird.

Hierbei ist zu bedenken, dass es in der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen die Aufgabe ist, sich mit kritischen Situationen auseinanderzusetzen. Deshalb wäre es, um gelassener und bedachter an eine kritische Situation heranzugehen, für die Arbeit von Vorteil, eine Situation als interessant zu bewerten anstelle von beispielsweise schrecklich (vgl. ebd., S. 143).

- Entspannungstechniken

Dutschmann und Lukat (2011) führen hier lediglich an, dass Entspannungstechniken eingeübt werden sollen, die auch in akuten Situationen angewandt werden können (vgl. ebd., S. 144).

Folgend werden weitere Ressourcen aufgezeigt, auf die PädagogInnen einerseits zurückgreifen können bzw. welche sie stärken können, um mit verbaler Aggression professionell umgehen zu können.

Die drei nachstehenden Ressourcen stammen aus einem Trainingskonzept von Krause und Mayer (2012). „Es ist ein Training zur gesundheitsförderlichen Bewältigung der Belastungen, denen pädagogische Fachkräfte ausgesetzt sind“ (Krause/Mayer 2012, S. 9). Dabei soll es die PädagogInnen in der alltäglichen Arbeit unterstützen „gesund zu bleiben und für ihr eigenes

Wohlbefinden zu sorgen“ (ebd., S. 9). Das Training kann individuell oder in der Gruppe durchgeführt werden. Es besteht aus 10 Modulen, wobei jedes Modul aufeinander aufbaut, jedoch auch einzeln genutzt werden kann. Aus diesem Grund, konnten die Module 3 (Gesundheitsressource Selbstwert), 6 (Gesundheitsressource Kommunikationskompetenz) und 7 (Gesundheitsressource Konfliktlösungskompetenz) einzeln für diese Arbeit herausgenommen werden, um sie vorzustellen, zu thematisieren und ihre Wichtigkeit beim Umgang mit verbalen Attacken darzustellen.

Das Trainingsprogramm ist für (sozial-)pädagogische Fachkräfte konzipiert worden, darunter fallen auch pädagogische Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. „Dieses Trainingsprogramm hilft, ausgewählte Gesundheitsressourcen zu erkennen, zu analysieren und zu reflektieren und sie durch Übungen auf kognitiver, affektiver und verhaltensorientierter Ebene zu stärken“ (Krause/Mayer 2012, S. 12f.)

7.1.2 SELBSTWERT

Dem Selbstwert kommt im Umgang mit verbaler Aggression eine große Bedeutung zu. Im Kapitel 4.5 wird darauf näher eingegangen, wie Menschen mit einem hohen oder niedrigen Selbstwert auf verbale Aggressionsäußerungen reagieren.

Die Lernziele im Trainingsmodul Selbstwert von Krause und Mayer (2012) sind:

- Stärken und Schwächen reflektieren
- Was führt zum persönlichen Selbstwert?
- Bedeutung von einem positiven Selbstwertgefühl in Bezug auf Wohlbefinden und Gesundheit
- Bedingungen für die Entstehung und Stärkung vom Selbstwertgefühl (in sozialen Einrichtungen, Familie etc.) (vgl. Krause/Mayer 2012, S. 45).

7.1.3 KOMMUNIKATIONSKOMPETENZ

Die Kommunikation ist laut Kulbe (2009) „ein wechselseitiger Prozess, eine Interaktion, in der sich Lebewesen Nachrichten [Wörter, Laute, Gestik] übermitteln (Kulbe 2009, S. 84). Das Wort Lebewesen wurde in dieser Definition bewusst von der Autorin gewählt, da auch Tiere kommunizieren können. Die Sprach- und Schreibfähigkeit unterscheiden die Menschen von den Tieren, da diese Art der Kommunikation „flexibler, detaillierter“ (ebd., S. 84) und auch komplizierter konzipiert ist. Somit kann es im wechselseitigen Prozess auch zu „Kommunikationsstörungen und Missverständnissen“ (ebd., S. 84) führen. Die Kommunikation ist daher ein Bestandteil menschlichen Daseins, da sie als „soziale Wesen mit anderen zusammenleben, miteinander sprechen, gemeinsam handeln oder zumindest die von anderen hergestellten Produkte verwenden“ (Krause/Mayer 2012, S. 81). Wie gelingt nun eine gewaltfreie Kommunikation? Was ist alles notwendig für eine gelingende Kommunikation? Diese und andere Fragen werden im Modul 6 von Krause und Mayer (2012) behandelt. Folgende Lernziele sind in der Gesundheitsressource Kommunikationskompetenz angedacht:

- Wissenserweiterung über Kommunikationsprozesse
- Vorstellung verschiedener Kommunikationsmodelle und in Übungen erprobt
- Reflexion von Kommunikationsfähigkeit und Kommunikationsmustern
- Betrachtung von individueller und teambezogener Kommunikation
- Vorstellung von verschiedenen Kommunikationstypen
- Formen gewaltfreier Kommunikation werden eingeübt. (vgl. Krause/Mayer 2012, S. 80f.).

7.1.4 KONFLIKTLÖSUNGSKOMPETENZ

In den vorherigen Kapiteln, wurde viel über Konflikte beschrieben. Wo (Kapitel 5.2) sie entstehen können und wie man mit ihnen umgeht (Kapitel 6.2) wurden in den angeführten Kapiteln behandelt. In dieser Gesundheitsressource wird den Fachkräften das Thema „Erkennen und Fördern“ näher gebracht. Konflikte können nämlich laut Krause und Mayer (2012) erst gelöst werden, wenn die Ursachen verstanden und deren Analyse erlernt worden ist. Konflikte zu lösen ist eine wichtige Aufgabe im Arbeitsbereich, denn sie unterstützt und fördert das Wohlbefinden der pädagogischen MitarbeiterInnen. Ungelöste Konflikte können zu psychosomatischen Belastungen führen und die Gesundheit belasten (vgl. Krause/Mayer 2012, S. 94).

Die Inhaltlichen Schwerpunkte bei diesem Modul sind:

- Konfliktdefinition
- Entstehung und Ursachen von Konflikten verstehen
- Konflikttypen erkennen
- Umgang mit Konflikten
- Konflikte konstruktiv lösen (vgl. ebd., S. 94)

7.2 KONSTRUKTIVE INTERNE UND EXTERNE KOOPERATION

Um die Gesundheit der MitarbeiterInnen und somit eine professionelle Arbeit zu sichern, ist es wichtig die Chance zu nutzen, sich mit unterschiedlichen Fachleuten und Institutionen zu vernetzen, auszutauschen und zusammenzuarbeiten. Eine gute Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Institution ermöglicht es die vorhandenen Ressourcen zu betätigen oder neue zu erschließen (vgl. Dutschmann/Lukat 2011 S. 135). In der Arbeit mit externen Institutionen (Schule, therapeutischen Einrichtungen etc.) ist es laut Dutschmann und Lukat (2011) wichtig, das Klischees von den betreffenden Berufsgruppen abgebaut werden, denn sie führen „zum Tunnelblick, zu rigiden Verhaltensmustern und behindern die konstruktive Zusammenarbeit“ (ebd., S. 136). Werden jedoch diese aufgebrochen, besteht die Möglichkeit des Austauschs und damit die Ressourcen der jeweiligen Berufsgruppen dahingehend zu nutzen um Probleme in Bezug auf verhaltensauffälligen bzw. verbal aggressiven Jugendlichen zu lösen. Dutschmann und Lukat (2011) sind der Ansicht, dass „die Fähigkeit, eigene destruktive Denk- und Handlungsmuster zu erkennen und in Frage zu stellen, zu den wesentlichsten Voraussetzungen für die konstruktive Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen gehört“ (ebd., S. 136). Genauso wie es wichtig ist, sich mit externen Institutionen auszutauschen, ist die interne Kooperation von großer Bedeutung. Meiner Ansicht nach, sind bei der Arbeit mit verbal aggressiven Jugendlichen regelmäßige Psychohygiene und Supervisionen wichtig, so kann dafür Sorge getragen werden, dass die MitarbeiterInnen gesund bleiben und ihre Arbeit professionell ausüben können.

7.2.1 PSYCHOHYGIENE

Unter Psychohygiene werden der Schutz und die Stärkung seelischer Gesundheit verstanden (vgl. Kulbe 2009, S. 62). Darunter fallen alle (präventiven) Maßnahmen, die Menschen helfen können, mit alltäglichen und beruflichen Problemen und Belastungen leichter umzugehen. Das Ziel ist es positive Einflüsse auf die psychische und physische Gesundheit zu erwirken. Psychohygiene kann auch in Alltagssituationen zur Anwendung kommen. Dies kann zum Beispiel durch den Austausch von Ärger, Problemen, Wut, Angst oder Frustration in Gesprächen stattfinden. Diese Gespräche müssen an keinem speziellen Ort erfolgen, sondern können ihren Platz auch im Alltag finden, wie beim Mittagessen, mit Freunden, in Telefonaten etc. Die Entlastungsfunktion solcher Gespräche ist enorm und hilft den Personen, mit den täglichen Problemen leichter fertig zu werden (vgl. Kulbe 2009, S. 175). Der Bereich der Psychohygiene hat sich in der letzten Zeit sehr verbreitet. Das liegt einerseits daran, dass es vermehrt Berufsgruppen gibt, die sich damit beschäftigen müssen bzw. sollten, andererseits liegt es an den „wachsenden Herausforderungen, Belastungen und Stress die Psychohygiene erfordern“ (Obermaier 2013, S. 52). Bei der Psychohygiene geht es darum, das eigene Wohlbefinden selbst oder im Austausch mit anderen zu stärken. Was jede/r für seine/ihre Psychohygiene tun kann beschreibt Obermaier (2013) in 5 Schritten:

1. „Innehalten - Machen Sie eine Pause – und Entschleunigen Sie!
2. Abgrenzen - Bringen Sie Ihre Aufmerksamkeit zu sich selbst – Spüren und Fühlen Sie!
3. Bewusstmachen – Was tut jetzt gut? – Abgrenzung, Ruhe, Aktivität? Was wünschen Sie?
4. Verändern – Setzen Sie Ihre Wünsche und inneren Impulse möglichst rasch um!
5. Stabilisieren – Nehmen Sie Ihre Erfahrungen als Lernschritte für die Zukunft an“ (Obermaier 2013, S. 52).

7.2.2 SUPERVISION

Die Supervision soll laut Schlee (2012, S. 14) „als eine Sonderform von Beratung für den beruflichen Bereich verstanden werden“ (ebd., S. 14). In der Supervision geht es darum die eigene pädagogische Arbeit zu reflektieren. Dadurch können neue Perspektiven entdeckt und persönliches Handlungswissen erweitert werden.

Die „Supervision verfolgt das Ziel die Förderung der beruflichen Handlungssicherheit, die Stärkung des professionellen Selbstverständnisses und die Erweiterung der Selbstbestimmung im Berufsalltag“ (ebd., S. 14). Sie ist somit für jede/n einzelne/n ein Reflexions- und Klärungsprozess. Durch den Austausch mit den KollegInnen findet auch Psychohygiene statt, denn „wer sich in seinem Berufsalltag als wirksamer erlebt, kann verständlicherweise eine größere Zufriedenheit entwickeln, die sich ihrerseits wiederum auf andere Bereiche förderlich auswirken kann“ (ebd., S. 14), wie die (psychische) Gesundheit. Weiters können Supervisionen oder (Team-) Supervisionen an der mehrere oder alle KollegInnen teilnehmen, die kollegiale Zusammenarbeit stärken oder verbessern. Die Supervision soll jedoch nicht zur Beschönigung von Situationen, zur Tröstung oder Beschwichtigung dienen, denn so werden keine Probleme gelöst. Sie soll nämlich nicht den Blick vernebeln sondern schärfen. Die pädagogischen Fachkräfte sind in der Supervision „von dem unmittelbaren Handlungsdruck befreit und können in relativer Ruhe und Distanz ihre Aufgaben, Handlungen und Erfahrungen am Arbeitsplatz reflektieren“ (ebd., S. 14). Äußere Gegebenheiten, strukturelle Rahmenbedingungen und persönliche Sichtweisen werden einzeln und gemeinsam und in ihrer Wechselwirkung näher betrachtet. Neue Bewertungen, Bedeutungen und Handlungsperspektiven können somit entstehen (vgl. Schlee 2012, S. 14).

7.3 FORT- UND AUSBILDUNGSMÖGLICHKEITEN

Viele PädagogInnen sind auf (verbale) Aggressionsäußerungen seitens der Jugendlichen, die ihnen in Konfliktsituationen begegnen können, nicht vorbereitet. Deshalb besteht hier die Notwendigkeit sich mit dem Thema der Aggression und Gewalt „auseinander zu setzen und alle Möglichkeiten der Deeskalation zu nutzen, um psychische und physische Beeinträchtigungen oder Verletzungen“ (Wesuls o.J. S. 5) einerseits von zu betreuenden Jugendlichen und andererseits von PädagogInnen zu vermeiden. Im Kapitel 5 „Umgang mit aggressiven Jugendlichen“ wurden zwei Konzepte vorgestellt, welche aufzeigen, wie in aggressiven Konfliktsituationen gehandelt werden kann, dennoch ist es wichtig, die MitarbeiterInnen in Fort- und Ausbildungsgängen auf mögliche (verbal) aggressive Eskalationen aus- und weiterzubilden. Diesbezüglich gibt es für PädagogInnen, verschiedene Angebote (vgl. Schwabe 2010, S. 67). Neben den Konzepten im Umgang mit aggressiven Jugendlichen (ABPro: ab Kapitel 5.1 und Schwabe-Konzept: ab Kapitel 5.4) möchte ich ein weiteres (De-)Eskalationstrainings vorstellen, bei denen sich die PädagogInnen aus dem Bereich Kinder und Jugendhilfe in Bezug auf aggressive Jugendliche zum/zur DeeskalationstrainerIn ausbilden lassen können. Dieses Konzept nennt sich ProDeMa KiJu (Professionelles Deeskalationsmanagement; Ausbildung zum/zur Deeskalationstrainer/in für Institutionen mit Kindern und Jugendlichen) und wird auch in Österreich (Graz) 2015 angeboten.

7.3.1 PRODEMA KIJU

ProDeMa „ist ein umfassendes, mehrfach evaluiertes, patentiertes und urheberrechtlich geschütztes Präventionskonzept zum professionellen Umgang mit Gewalt und Aggression“ (Wesuls/Wesuls/Weissenberger o.J. S. 5). ProDeMa entwickelte für jeden Bereich aus dem Gesundheits- und Sozialwesen, ein auf die Institution und die zu betreuenden Personen angepasstes Konzept. Im ProDeMa geht es darum, dass die zu betreuenden Personen ein Recht darauf haben, von professionellen Fachleuten betreut zu werden sowie, dass das Fachpersonal ein Recht auf einen sicheren Arbeitsplatz hat, in dem Sie durch Schulungen auf die zu betreuenden Personen vorbereitet werden. ProDeMa KiJu ist auf den Alltag mit Kindern und Jugendlichen die „immer wieder in Anspannungszustände geraten und somit ein Gefahrenpo-

tential für sich, andere Jugendliche und professionell Helfende darstellen“ (Anlauf o.J. S. 5) konzipiert.

Die Ausbildung zum/zur Deeskalationstrainer/in für Institutionen mit Kindern und Jugendlichen ist „auf den Umgang mit herausfordernden oder aggressiven Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen“ (Wesuls/Wesuls/Weissenberger o.J., S. 15) entworfen worden. Dabei werden folgende Einrichtungen angesprochen: Kinder- und Jugendpsychiatrie, Kinder- und Jugendheime, Jugendstrafvollzug, Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, Schulen, Tagesstätten, ambulante Betreuungseinrichtungen etc. Die Inhalte sind auf die individuellen Gegebenheiten der unterschiedlichen Einrichtungen angepasst.

ProDeMa bietet folgende Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich Deeskalationsmanagement an:

7.3.1.1 AUSBILDUNGSMÖGLICHKEITEN

- 1-Tages-Seminare und Fachtagungen für Institutionen zur schnellen Wissensvermittlung
- Inhouse-Schulungen für MitarbeiterInnen
- DeeskalationstrainerInnenausbildungen (Multiplikatoren Ausbildung)

Nachstehend werde ich auf den letztgenannten Punkt näher eingehen.

7.3.1.2 AUFBAU UND STRUKTUR ALLER DEESKALATIONSTRAINER-AUSBILDUNGEN

Die Ausbildung zum/zur DeeskalationstrainerIn dauert 12 Tage. Diese 12 Tage sind eingeteilt in 152 Stunden:

96 Stunden – Präsenzphase

40 Stunden – Praxisstunden

16 Stunden – Gruppen-Supervision

7.3.1.3 AUSBILDUNGSINHALTE ALLER DEESKLATIONSTRAINERINNENAUSBILDUNGEN IN DEN PRÄSENZPHASEN

- „Aufbau und Qualitätssicherung eines Deeskalationsmanagements
- Wissensvermittlung, Gruppenarbeiten und Übungen zu den Deeskalationsstufen I bis III
- Methodenvermittlung und didaktisches Training für den eigenen Unterricht
- Kompetenzvermittlung im Umgang mit aggressiven Patientenverhaltensweisen: verbales Deeskalationstraining mit Video-feed-back und Train-the-trainer-Einheiten
- Patientenschonende Abwehr- und Fluchttechniken, Begleit- und Haltetechniken sowie alle Techniken des Vier-Stufen-Immobilisationskonzepts mit Train-the-trainer Einheiten
- Kleine Psychotraumatologie und kollegiale Ersthilfe nach Übergriffen, Aufbau einer Nachsorgekonzeption
- Tertiärprävention nach Vorfällen mit herausfordernden oder aggressiven Verhaltensweisen
- Training typischer Schlüsselsituationen in der Arbeit eines Deeskalationstrainers“ (Wesuls/Wesuls/Weissenberger o.J., S. 8).

7.3.1.4 ZERTIFIKAT

Die TeilnehmerInnen erhalten „nach Abgabe des Leistungsnachweises und Absolvierung der Prüfung“ (Wesuls/Wesuls/Weissenberger o.J. S. 9) ein Zertifikat als DeeskalationstrainerIn nach ProDeMa. Mit diesem Zertifikat können die TrainerInnen in ihrer Institution Schulungen (Schulungen an anderen Institutionen sind ausgenommen) nach ProDeMa durchführen (vgl. ebd., S. 9)

7.3.1.5 INHALTLICHE SCHWERPUNKTE IN DER PRODEMA KIJU TRAINERINNENAUSBILDUNG

In der nachstehenden Abbildung sind die inhaltlichen Schwerpunkte, die in diesem Training gesetzt werden, neben den allgemeinen Ausbildungsinhalten, aufgelistet:

- „Grundlagen des Erziehungsauftrags im täglichen Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus ‚deeskalierender‘ Sicht
- Besondere Aggressionsarten und –motivationen bei Kindern und Jugendlichen
- Entwicklung und Bedeutung aggressiver Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse
- Aggressive Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen auf dem Hintergrund psychiatrischer Erkrankungen im ambulanten und stationären Setting
- Wahrnehmungslernen und Modellwirkung von Erzieher- oder Therapeutenverhalten im Konfliktfall
- Spezielle aggressionsauslösende Reize bei Kindern und Jugendlichen
- Autonomie- und Selbstbestimmungswünsche von Kindern und Jugendlichen in restriktiven Settings
- Angst-, Selbstwert-, und Sinnprobleme von Kindern und Jugendlichen und deren Auswirkungen im pädagogischen und klinischen Kontext
- Methoden der verbalen Deeskalation bei Kindern und Jugendlichen: verbales Deeskalations-training unter Berücksichtigung von Sprachniveaus und subkulturellen Besonderheiten
- Verbale Deeskalation von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen psychiatrischen Erkrankungen oder Störungsbildern
- Deeskalierende Aufstellung und Vermittlung von Regeln und Grenzen im ambulanten und stationären Setting, Umgang mit Regelverletzungen
- Methoden und Möglichkeiten deeskalierender Grenzsetzungen im akuten Konfliktfall
- Deeskalierende Ansätze bei der notwendigen Umsetzung von Konsequenzen
- Aggressive Verhaltensweisen und ihre Funktion in der Peer-group: Umgang mit angespannten und aggressiven Gruppensituationen
- Deeskalierendes Verhalten in Situationen des Machtkampfes zwischen Jugendlichen und Mitarbeiter im Gruppen-Setting
- Spezielle Körperinterventionstechniken für An- und Übergriffe von Kindern
- Spezielle Haltetechniken für Kinder bei akuten Gefahrensituationen
- Spezielle Körperinterventionstechniken bei An- und Übergriffen von Jugendlichen, Möglichkeiten der Immobilisation (nur für Mitarbeiter der Kinder- und Jugendpsychiatrie)
- Die Nachbearbeitung von Vorfällen mit Kindern und Jugendlichen mit dem Ziel, alternative Wege zu aggressiven Verhaltensweisen zu erarbeiten“

Abbildung 8: Inhaltliche Schwerpunkte ProDeMa KiJu (Wesuls o.J. S. 15)

8. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

Im zweiten Teil wird die empirische Untersuchung dieser Masterarbeit dargelegt. Vorab werden die Forschungsfrage und das Ziel dargestellt und erklärt. Danach wird das Forschungsdesign der Untersuchung vorgestellt. Dieses zeigt auf, welche Erhebungsinstrumente gewählt und wie die Untersuchung ausgewertet wurden. Anschließend wird näher beschrieben, wie es zu der Stichprobe und zu der Durchführung der Interviews kam. Nachfolgend werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und interpretiert. Dabei werden theoretische Zusammenhänge miteinbezogen und aufgezeigt. Den Abschluss meiner Arbeit bildet das Resümee. Dieses stellt zum einen die wichtigsten Ergebnisse dar, zum anderen werden Schlussfolgerungen gezogen, die für die zukünftige sozialpädagogische Arbeit mit verbal aggressiven Jugendlichen von Bedeutung sein können.

8.1 FORSCHUNGSFRAGE UND ZIEL

Der empirische Teil dieser Masterarbeit beschäftigt sich mit der zentralen Fragestellung:

„Welche Ressourcen, zur Erhaltung einer stabilen Psyche, stehen BetreuerInnen zur Verfügung, um den professionellen Umgang, mit verbal aggressiven Jugendlichen, langfristig zu gewährleisten?“

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden Interviews durchgeführt. Zum einen Experteninterviews (Interviews mit sozialpädagogischen Fachkräften) und zum anderen Interviews mit Jugendlichen.

Um die Fragestellung ausreichend beantworten zu können, habe ich für die Experteninterviews weiter Unterfragen gebildet. Diese sind in zwei Kategorien eingeteilt, das Ziel dieser Masterarbeit ist es einerseits herauszufinden, wie sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten können, um richtig mit einer Form der Verhaltensauffälligkeit im Jugendalter, nämlich der verbalen Aggression umzugehen.

1. Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen

- Wie arbeiten BetreuerInnen mit verbal aggressiven Jugendlichen?
- Mit welchen Methoden verhindern BetreuerInnen eine Eskalation von verbal aggressiven Jugendlichen?

Andererseits soll auch herausgefunden werden, welche Unterstützungsmöglichkeiten es für SozialpädagogInnen, bei verbalen Attacken seitens der Jugendlichen gibt und wie sie diese verarbeiten.

2. Verarbeitung verbaler Attacken

- Welche Unterstützungsmöglichkeiten erhalten sie von Seiten der tätigen Institution?
- Welche persönlichen Strategien verfolgen BetreuerInnen, um den professionellen Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen langfristig zu gewährleisten?

Des Weiteren möchte ich, aus der Sichtweise der Jugendlichen, einerseits herausfinden, was sie unter verbaler Aggression verstehen und wie sie diese wahrnehmen, andererseits Informationen gewinnen, wie sie ihre BetreuerInnen und ihre Betreuung in konflikthaften Situationen erleben. Dadurch erhoffe ich mir bewährte Erkenntnisse bestätigen zu können aber auch neue Erkenntnisse im Umgang mit verbaler Aggression zu erlangen.

8.2 FORSCHUNGSDESIGN

8.2.1 ERHEBUNGSINSTRUMENTE

Für diese Arbeit habe ich mich für das Interview entschieden, da es sich für diese Form der Befragung am besten eignet. Das Interview gehört zur Form der qualitativen Sozialforschung. Die qualitative Forschung „erfasst die Variabilität der Merkmale des Untersuchungsobjekts durch verbale Beschreibung am Beispiel sorgfältig ausgewählter Einzelfälle“ (Riesenhuber 2009, S. 6). In diesem Fall habe ich mich, wie bereits erwähnt, zum einen für das Experteninterview (Interview mit sozialpädagogischen Fachkräften) und zum anderen für ein Interview mit Jugendlichen entschieden.

Das Interview zeichnet sich dadurch aus, dass die beteiligten Personen versuchen vom anderen etwas herauszubekommen, „das in der Interviewsituation selbst [so] nicht präsent ist“ (Honer 2003, S. 95). Honer schreibt dazu, dass man in dieser Situation bestimmte Erfahrungen hervorbringen möchte, die bereits in der Vergangenheit passiert sind und somit durch das Interviewen wieder präsent gemacht werden. Dabei kann mit Sicherheit nicht geklärt werden, wie sich die Situation, das Ereignis etc. in der Vergangenheit zugetragen hat (vgl. ebd., S. 95). Das Interview basiert auf einer Form des „verbalen Kommunizierens“ (ebd., S. 95). Der Interviewte hat die Aufgabe, „aktive Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen und Wissen zu rekonstruieren“ (ebd., S. 95).

Das Experteninterview gehört, wie auch das Interview an sich, in den Bereich der qualitativen empirischen Sozialforschung und zählt gleichzeitig zu den Leitfadeninterviews (wird in diesem Kapitel noch beschrieben). Das Wesentliche dabei ist, dass nicht beliebig ausgewählte Personen befragt, sondern ExpertInnen für ein bestimmtes Themengebiet ausgewählt werden. In diesem Sinne sind ExpertInnen „Angehörige einer Funktionselite, die über besonderes Wissen verfügen“ (Gläser/Laudel 2009, S. 11).

Wird hingegen die Stichprobe (siehe Kapitel 8.2.2) betrachtet, nach der die Jugendlichen ausgesucht wurden, würden laut Gläser und Laudel (2009) auch die ausgewählten Jugendlichen als ExpertInnen in Frage kommen. Die Jugendlichen sind nämlich verbal aggressiv und deshalb auch Experten auf ihrem Gebiet. Somit müssen nicht immer zwangsläufig Personen ExpertIn-

nen sein, die beispielsweise in herausragende Positionen tätig sind (vgl. Gläser/Laudel 2009, S. 11). Gläser und Laudel (2009) sprechen auch davon, wenn sich jemand sehr gut z.B. mit einem bestimmten Musikstil auskennt, ein Automechaniker sich hervorragend mit einem bestimmten Autotypen auskennt oder ein Mensch mit einer seltenen Krankheit kann ein Experte für seine Krankheit sein, (vgl. ebd., S. 11) aber auch, wie in diesem Fall, Jugendliche, die sich auf dem Gebiet der verbalen Aggression auskennen.

In der qualitativen Sozialforschung gibt es unterschiedliche Formen der Interviewführung. Für diese Arbeit habe ich mich für ein halbstandardisiertes Leitfadenterview entschieden. Hierbei handelt es sich um eine Interviewform, bei dem der Interviewer einen für sich formulierten standardisierten Fragebogen erstellt, dabei kann der Interviewpartner jedoch frei entscheiden wie er die Frage beantworten möchte, da es keine festgelegten Antwortmöglichkeiten, wie beispielsweise bei einem Fragebogen, gibt (vgl. Gläser/Laudel 2010, S. 41). Den Interviewleitfaden den ich für diese Arbeit entwickelt habe, befindet sich im Anhang.

Das Ziel ist es aus erster Hand, durch ExpertInnen (Sozialpädagogische Fachkräfte und verbal aggressive Jugendliche) an das Spezialwissen heranzukommen, Zusammenhänge aus der Theorie herauszuarbeiten und möglichst neue Erkenntnisse zu erlangen.

8.2.2 STICHPROBE

Für die empirische Untersuchung habe ich mich für fünf sozialpädagogische Fachkräfte, in diesem Fall sind es BetreuerInnen aus der Kinder- und Jugendhilfe die in der mobilen Sozialbetreuung tätig sind, entschieden. Weiters habe ich vier Jugendliche im Alter zwischen 16 und 19 Jahren befragt. Hierbei handelt es sich um Jugendliche aus der Kinder- und Jugendhilfe, die im Kapitel 4.14.1 beschrieben wurden.

In der nachstehenden Tabelle sind die jeweiligen InterviewpartnerInnen, nach Alter, Geschlecht und ob es sich um eine/n Jugendliche/n oder BetreuerIn handelt, aufgelistet.

Alter	Geschlecht	J = Jugendliche/r B = BetreuerIn
18	Männlich	J
17	Männlich	J
16	Weiblich	J
16	Weiblich	J
30	Weiblich	B
26	Weiblich	B
28	Weiblich	B
38	Männlich	B
58	Männlich	B

Tabelle 5: InterviewpartnerInnen

Diese Arbeit bezieht sich auf sozialpädagogische Fachkräfte, die mit Jugendlichen arbeiten. Deshalb habe ich vorab alle mir bekannten stationären und mobilen Wohnbetreuungen angeschrieben. Dabei habe ich bewusst nach BetreuerInnen gesucht, die verbal aggressive Jugendliche betreuen. Auf meine Anfrage haben sich zwei Betreuer und drei Betreuerinnen gemeldet. Daraufhin trat ich mit Ihnen in Kontakt und bat sie ihre Jugendlichen (die verbal aggressiv sind) zu fragen, ob sie sich für ein Interview zur Verfügung stellen würden. Vier von Ihnen

erwiesen mir dann die Ehre. Zu meinem Glück waren es auch zwei Mädchen und zwei Burschen, denn es war mir sehr wichtig beide Geschlechter befragen zu können.

Hierbei lässt sich erkennen, dass es sich nicht um eine Zufallsstichprobe handelt. Diese wäre auch in diesem Fall nicht möglich, denn hätte ich eine zufällige Ziehung vorgenommen, würden die zufälligen Stichprobenfehler, die wie es auch Zöller (2007) beschreibt, es in der quantitativen Forschung beispielsweise bei Fragebögen gibt, zu erheblichen Verzerrungen führen. (vgl. Zöller 2007, S. 35) Zufallsstichproben sind deshalb in der qualitativen Sozialforschung ungeeignet, „da hier gerade die bedeutungstragenden und typisierenden Personen, Situationen oder institutionellen Felder untersucht werden sollen, die für das Forschungsproblem eine hohe Relevanz haben“ (Zöller 2007, S. 35).

8.2.3 INTERVIEWDURCHFÜHRUNG

Es dauerte, meiner Meinung nach, sehr lange (zwei Monate) bis sich die ersten BetreuerInnen bei mir gemeldet hatten. Danach ging alles ganz schnell, innerhalb von zwei Wochen führte ich alle Interviews. Dabei habe ich mit den jeweiligen BetreuerInnen vereinbart, dass der Interviewtermin für Sie/Ihn als auch für Ihre Jugendlichen der gleiche ist. Das haben wir deshalb vereinbart, da sonst die Gefahr bestand, dass sich die Jugendlichen an einen anderen Termin nicht gehalten hätten und somit nicht erschienen wären. Die Jugendlichen kamen beim Interview zuerst dran und dann die BetreuerInnen. Die jeweiligen Interviews dauerten zwischen 7 und 40 Minuten und wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen. Vor dem Interview bekamen die Jugendlichen und die BetreuerInnen, eine kurze Einführung worum es im groben bei der Untersuchung geht. Persönliche Daten wurden in Form des Alters sowie des Geschlechts abgefragt. Zur Wahrung ihrer Anonymität, durften sich die interviewten Personen einen eigenen Namen überlegen, mit dem ich sie während des gesamten Interviews ansprach. Nach jedem Interview bekamen die BetreuerInnen und die Jugendlichen als Dankeschön eine Kinokarte.

8.2.4 TRANSKRIPTION

Nachdem alle Interviews geführt wurden, setzte ich mich an die Transkription. „Transkription [lat. Trans-scribere = umschreiben] bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (Dresing/Pehl 2013, S. 17). Das Transkript ist das Abtippen der aufgenommenen Interviews, Gespräche oder Diktate (vgl. ebd., S. 17). Bei der Transkription wurden einfache Transkriptionsregeln beachtet. Dieses beinhaltet die gesprochenen Beiträge, „para- und nonverbale“ (ebd., S. 17) Geschehnisse wurden dabei weggelassen. Bei den Interviews lag mein Fokus auf dem Inhalt der Gespräche und dies ist auch das Ziel bei einfachen Transkriptionen. Hierbei geht es vor allem um gute Lesbarkeit, schnelle Aneignung und kurze Umsetzungsdauer (vgl. ebd., S. 18). Dresing und Pehl (2013) haben die Transkriptionsregeln von Kuckartz et al. (2008) „konkretisiert und um einige Hinweise erweitert, um die Einheitlichkeit der Transkripte zu gewährleisten und eine bessere Basis für die spätere Analyse zu bekommen“ (Dresing/Pehl 2013, S. 20).

An folgende Regeln, die von Dresing und Pehl (2013) modifiziert wurden, habe ich mich bei meinen Transkripten gehalten:

- Die Interviews werden wörtlich transkribiert. Dialekte werden ins Hochdeutsche übersetzt. Findet sich keine Übersetzung, werden diese beibehalten, wie zum Beispiel: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest“ (vgl. Dresing/Pehl 2013, S. 21)
- „Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise ‚Er hatte noch so’n Buch genannt‘ wird zu ‚Er hatte noch so ein Buch genannt‘ und ‚hamma ‚ wird zu ‚haben wir‘. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler einhält, beinhaltet, beispielsweise: ‚bin ich nach Kaufhaus gegangen‘.
- Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: ‚Das ist mir sehr, sehr wichtig.‘ (...)

- Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie ‚mhm, aha, ja, genau, ähm‘ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus ‚mhm‘ ohne jegliche weitere Ausführung. (...)
- Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile, Auch kurze Einwürfe werden in einen separaten Absatz transkribiert. (...)
- Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Personen und des Interviewers, die die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen [etwa wie lachen oder seufzen], werden beim Einsatz in Klammern () notiert“ (Dresing/Pehl 2013, S. 21ff.)
- Ferner führen Dresing und Pehl (2013) an, dem Interviewer ein „I“ als Kennzeichnung zu geben und den interviewten Personen den Buchstaben „B“. Werden mehrere Personen befragt dann stellt man eine Zahl hinten an „B1“ „B2“ usw. (vgl. ebd., S. 22). Für meine Untersuchung habe ich folgende Methode der Bezeichnung gewählt. „I“ für Interviewerin und J_Name für Jugendliche und B_Name für BetreuerInnen. Die Personen durften sich wie im vorherigen Kapitel beschrieben, selbst einen Namen aussuchen.

8.2.5 QUALITATIVE AUSWERTUNG

Nachdem alle Interviews transkribiert wurden und die Textdateien vor mir lagen, machte ich mich auf die Suche nach einer Auswertungsmethode. Im Bereich der qualitativen Sozialforschung existieren viele verschiedene Analyseansätze und Auswertungsmethoden, wie es auch Dresing/Pehl (2013) anführen. Letztendlich habe ich mich für die qualitative Inhaltsanalyse entschieden (vgl. Mayring 2010, S. 110). Die Auswertung fand in Anlehnung an Dresings und Pehls (2013) Arbeitsschritte im Auswertungsprozess statt, jedoch habe ich die Software MAXQDA zur Auswertung verwendet (Mayring 2010, S. 112) und nicht die QDA-Software f4analyse die Dresings und Pehls entwickelt haben (vgl. Dresing/Pehl 2013, S. 36).

Bei der Auswertung habe ich folgende Schritte berücksichtigt:

- Abtippen

Die Interviews werden angehört und niedergeschrieben. Dabei werden die Transkriptionsregeln aus dem Kapitel (8.2.4) berücksichtigt (vgl. Dresing/Pehl 2013, S. 36)

- Strukturieren

Die Transkripte werden ins MAXQDA übertragen und ein Codesystem erstellt. Dieses in Haupt- und UnterCodes gegliedert. Einzelne Textstellen werden den passenden Codes zugeordnet. Im nachstehenden Kapitel (8.2.6) wird das Codesystem, welches für diese Arbeit verwendet wurde vorgestellt (vgl. ebd., S. 38)

- Reflexion und Theoriebildung

Hierbei geht es darum „die Einzelteile miteinander in Beziehung zu setzen und zu vergleichen“ (ebd., S. 41). Dabei werden Zusammenhänge zwischen dem Gesagten und dem theoretischen Hintergrund dieser Arbeit aufgestellt. Ferner werden auch Vergleiche zwischen den Aussagen der Interviewpartner gezogen und analysiert. Es können sich auch ganz neue Zusammenhänge bilden, die sich erst im Analyseprozess ergeben haben. Im Fazit werden die geordneten Ergebnisse der Analyse und der Bezug zur Forschungsfrage dargelegt (vgl. ebd., S. 41).

8.2.6 CODESYSTEM

- Verständnis über verbale Aggression
 - BetreuerInnen
 - Jugendliche

- Persönliche Wahrnehmung verbaler Aggression
 - BetreuerInnen
 - Jugendliche

- Umgang mit verbaler Aggression - Arbeitsweisen
 - Ursache der Aggression herausfinden
 - Aggression rauslassen – daran arbeiten
 - Beziehung zu den Jugendlichen aufbauen
 - Individuelle Betreuung
 - Den/die richtige BetreuerIn finden
 - Zusatzbetreuung
 - Individuelle Methoden
 - Allgemeine Deeskalationsrichtlinien
 - Ruhig bleiben
 - Raum und Zeit lassen
 - Darauf hinweisen
 - Gespräch suchen
 - Humor
 - No Go

- Verarbeitung und Unterstützungsmöglichkeiten bei verbalen Attacken
 - Unterstützung seitens der Institution
 - Persönliche Strategien
 - Fortbildungen

- Zukunft
 - Wünsche
 - Politische Veränderung
 - Diagnose stellen
 - Anti-Aggressionstraining
 - Überforderung vorbeugen
 - Klare Ziele formulieren
 - Interne Kommunikation und Kooperation

9. DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung, anhand der interviewten Personen dargestellt. Dabei wird das Fachwissen aus dem theoretischen Teil mit meiner Interpretation der Ergebnisse in Verbindung gesetzt. Die einzelnen Unterkapitel spiegeln mein Codesystem wieder. Sie dienen zur Orientierung und zur Beantwortung meiner Forschungsfrage.

9.1 VERSTÄNDNIS ÜBER VERBALE AGGRESSION

Die Interviews wurden mit einer Verständnisfrage eröffnet. Hierbei soll herausgefunden werden, was SozialpädagogInnen und Jugendliche unter verbaler Aggression verstehen. Von welchem Verständnis gehen die interviewten Personen aus?

9.1.1 BETREUERINNEN

Die BetreuerInnen verstehen unter verbaler Aggression, jede Form von Beschimpfungen, Schimpfwörter, Kraftausdrücke, aber auch „die Art und Weise wie Sachen geäußert werden“ (B_Maria, 11) ohne Schimpfwörter zu benutzen. Von einigen BetreuerInnen wurde dabei auch die Lautstärke, wie etwas gesagt wird, angesprochen, wie beispielsweise „unangebrachte lautere Äußerungen“ (B_Maria, 13) „ohne Schimpfwörter“ (B_Rita, 12). Dazu führt eine Betreuerin Beispiele an, bei denen sie Jugendliche gefragt hat, ob sie ihr Zimmer aufgeräumt hätten. Dabei bekam sie Antworten wie „JOO WARUM NET“ (B_Maria, 19) oder „MOCH I DANN GLEI“ (B_Maria, 19).

Weiters führen die SozialpädagogInnen an, dass „jede Art von Drohung oder Beleidigung, egal ob direkt oder unterschwellig“ (B_Mathias, 11), aber auch Aussagen „wo der Jugendliche versucht unter die Gürtellinie zu gehen“ (B_Alexander, 12) zur verbalen Aggression zählen. Eine andere Betreuerin weist darauf hin, dass Schimpfwörter, aber auch Beleidigungen „im jeweili-

gen Zusammenhang zu sehen sind“ (B_Julia, 12), da ihrer Meinung nach in der Jugendsprache schnell einmal etwas als Schimpfwort gilt.

9.1.2 JUGENDLICHE

Zwei von vier befragten Jugendlichen, haben das Wort „verbal“ nicht verstanden. Eine Jugendliche hatte mich schon vor der Aufnahme gefragt, was verbal bedeutet, da sie dies schon bei den einleitenden Worten auf dem Informationsblatt, das sie vor dem Interview bekam, nicht verstanden hatte. Ich hab ihr den Begriff, anhand der Definition aus dem Duden, erklärt (Kapitel 4.3). Dem anderen Jugendlichen war verbale Aggression erst bei der Fragestellung „Was verstehst du unter verbaler Aggression?“ ein fremder Begriff.

„Aber verbal, das ist, das hab ich jetzt nicht im Kopf, das fällt mir jetzt auf die Schnelle nicht ein“ (J_Podi, 16).

Nachdem der Begriff geklärt war, verstanden die zwei Jugendlichen unter verbaler Aggression: Beschimpfungen und Beleidigungen. Zur Erklärung verbaler Aggression wurde die Definition von Jäger (2012, S. 8), die auch im Kapitel 4 angeführt ist, herangezogen.

Die zwei anderen Jugendlichen sahen dies ebenso:

- „Unter verbaler Aggression verstehe ich beleidigen (...) beschimpfen, drohen“ (J_Leo, 10)

Die Auffassung der Jugendlichen zur verbalen Aggression, spiegelt die ÖJ Studie, die im Kapitel 4.2 vorgestellt wurde, wider. Diese fand ebenfalls heraus, dass Jugendlichen die verbale Aggression durch Beschimpfungen und Anschreien erleben (vgl. Zuba/Schirl 2006, S. 7).

Weiters geben die befragten Jugendlichen in meiner Untersuchung an, dass zur verbalen Aggression, auch „seelisch fertig machen“ (J_Leo, 18) und heftiges Beschimpfen zählen. Aussagen wie beispielsweise „GEH SCHLEICH DI“ (J_Nina, 12) sind für eine Jugendliche keine verbale Aggression, sondern erst wenn jemand „aufs Ärgste beschimpft“ (J_Nina, 13) wird, wie zum Beispiel: „DU SCHEIß BEHINDERTER WIXER“ (J_Nina, 17).

9.2 PERSÖNLICHE WAHRNEHMUNG VERBALER ATTACKEN

Bei dieser Kategorie geht es darum herauszufinden, wie BetreuerInnen und Jugendliche verbale Aggression bzw. verbale Attacken wahrnehmen. Wann fühlen sie sich verbal angegriffen und wie fühlen sich BetreuerInnen, wenn sie von ihren zu betreuenden Jugendlichen verbal angegriffen werden? Zuerst wird der Blick auf die BetreuerInnen gerichtet, dann auf die Jugendlichen.

9.2.1 BETREUERINNEN

Im Kapitel 4.5 wurde darauf Bezug genommen, dass verschiedene Faktoren und Umstände die Stärke der verbalen Attacke und Gegenäußerung bestimmen können. Die Erfahrungen, die jede/r Einzelne mit verbaler Aggression macht, tragen dazu bei, wie sie mit ihr umgehen. Jäger (2012, S. 9) spricht von einem erlernten Verhaltensmuster. Diese erlernten Muster sind Grund dafür, dass sich einige Menschen verletzlicher als andere zeigen.

In meiner Untersuchung teilen die BetreuerInnen mit, im privaten Bereich verletzlicher auf verbale Attacken zu reagieren, als im beruflichen Setting. Drei von fünf BetreuerInnen gaben an, dass ihnen verbale Attacken, in ihrem privaten Umfeld nahe gehen, dies jedoch „situations- und launenabhängig ist“ (B_Mathias, 15) oder es darauf ankommt, ob „irgendwelche persönlichen Beschimpfungen kommen“ (B_Rita, 18). Es hängt somit von unterschiedlichen Faktoren ab, wie die BetreuerInnen verbale Attacken wahr- und annehmen.

In der Arbeit mit Jugendlichen können sich alle BetreuerInnen gut abgrenzen und nehmen verbale Attacken nicht persönlich.

- „bei Jugendlichen nehme ich das nicht persönlich“ (B_Mathias, 61)
- „ich fühl mich trotzdem nicht verbal angesprochen, auch wenn das jetzt mir gegenüber war“ (B_Julia, 19)
- „in der Arbeit grenze ich mich ganz gut ab“ (B_Rita, 19).
- „Also, das es kaum etwas gibt zumindest kann ich mich nicht daran erinnern, das ein Jugendlicher in der Hinsicht verbal treffen könnte“ (B_Alexander, 18).

Zwei Betreuerinnen geben an, dass verbale Attacken sie auch in der Arbeit nicht immer ganz kalt lassen.

Eine Betreuerin hat mit direkter verbaler Aggression beispielsweise kein Problem und kommt gut damit klar, wenn sie direkt attackiert wird. „In dem Moment wo es nur gegen mich geht, kann ich eigentlich mit verbaler direkter Aggression besser, als wenn ich höre, es wird über mich gemault“ (B_Maria, 95). Sie hat Schwierigkeiten, wenn hinter ihrem Rücken über sie schlecht gesprochen wird oder sie aus einer Konfliktsituation mit einer/m Jugendlichen rausgeht und der/die ihr dann noch etwas nachschreit und sie beispielsweise als „Du dumme Sau“ (B_Maria, 137) beschimpft.

Weiters sagte sie, dass sie aufpassen muss, in gewissen Situationen nicht selbst aggressiv zu werden. Dabei denkt sie sich oft „WOA, SO KANNST DU MIT MIR JETZT ECHT NICHT REDEN“ (B_Maria, 156). Hierbei spricht sie die verdeckte verbale Aggression an, die in Gedanken der aggressiven Person, in der Abwesenheit der AdressatInnen oder auch wenn über jemanden geschimpft wird, stattfindet (siehe Kapitel: 4.4).

Die zweite Betreuerin gibt an, dass sie es in dem Moment der verbalen Attacke merkt, dass sie sich nicht wohlfühlt, Ärger bei ihr hochsteigt, sie sich jedoch schnell wieder abgrenzen kann.

„Also im ersten Moment natürlich merk ich schon dass es innerlich brodelt und dass ich auch verärgert bin. Das ist menschlich. Aber ich glaub ich schalt das ganz gut weg, (...)“ (B_Rita, 69).

Beide Betreuerinnen können mit verbalen Attacken, seitens der Jugendlichen umgehen, wenn sie die Situation mit den Jugendlichen vor Ort geklärt haben und sie nicht im Streit auseinander gehen.

„ (...) und grad wenn man es irgendwie klären kann und zumindest wenn wir nicht im Streit auseinander gehen, dann ist es ok für mich“ (B_Rita, 72).

Weiters nehmen zwei BetreuerInnen wahr, dass sie viele verbal aggressive Jugendliche zu betreuen haben und dass verbale Aggression immer mehr zum Thema wird. Außerdem

nimmt die Intensität der Aggression auffallend zu und das Alter der Jugendlichen zunehmend ab.

- „...unsere Jugendlichen sind einfach sehr verbal aggressiv...“ (B_Rita, 19).
- „Aber auch die Intensität und auch dass es auch früher passiert“ (B_Alexander, 202).
- „In der Jugendwohlfahrt ist verbale Aggression mehr und mehr ein Krisenthema und immer früher. Also ich hab Jugendliche mit 11, 12 die ordentlich Gas geben“ (B_Alexander, 256).

Dies bestätigt sowohl die Studie, Leben im Erziehungsheim, als auch die Studie der Fachhochschule Dortmund. In der erstgenannten, wird davon gesprochen, dass Jugendliche, die in Heimen untergebracht sind, fünf Mal häufiger direkte Aggressionsformen zeigen, als Jugendliche, die zu Hause aufgewachsen sind. In der zweiten Studie waren 81% der Auffassung, dass verbale Aggression in stationären Einrichtungen sehr stark zugenommen hat. Das Alter wird in beiden Studien jedoch nicht angesprochen. (siehe Kapitel 4.1).

Bezugnehmend auf die Intensität, spricht ein Betreuer an, dass die verbale Aggression schnell ins Körperliche umschlägt und sich Mädchen auch schon krankenhauserreif geschlagen haben oder wegen Körperverletzung ins Gefängnis mussten. Auch Kiener (1983, S. 22) weist darauf hin, dass die verbale Aggression die Vorstufe zur Gewalttat ist (Kapitel 4.4).

- „Ich betreue zwei Mädchen, die sind mit 14 ins Gefängnis gekommen für 10 Monate. Das ist schon heavy. Das mag es vielleicht im Einzelfall schon gegeben haben, aber ich allein hab schon zwei. Das heißt, wenn du das hochrechnest, dann ist, da ändert sich etwas bei der Intensität“ (B_Alexander, 202).

9.2.2 JUGENDLICHE

Was und in welcher Art und Weise jemand etwas zu den Jugendlichen sagt, führt dazu wie sie reagieren. „Je in der Hinsicht, wie, also was er sagt“ (J_Podi, 60). Die nachstehenden Ausführungen der interviewten Jugendlichen unterstreichen diese Aussage.

Die Reaktion auf nahegehende, verletzende verbale Attacken führen in vielen Fällen dazu, dass der/die Jugendliche selbst aggressiv wird.

Drei von Vier Jugendlichen fühlen sich verbal angegriffen, wenn ihre Familie oder sie selbst beschimpft wird/werden.

- „Der müsste über meine Eltern schimpfen“ (J_Podi, 64).
- „ (...) das ist eigentlich hauptsächlich wenn man nur die Familie beschimpft“ (J_Leo, 45).
- „ Also zum Beispiel wenn jemand sagt: Ich ficke deine Mutter oder so Du hast keinen Vater. Deine Familie ist arm. Das ist schon verletzend“ (J_Dani, 17).
- „ (...) Sache wie Hurensohn (...)“ (J_Podi, 22)

Mischen sich Personen in private Angelegenheiten der Jugendlichen ein oder verbreiten sie, ihrer Meinung nach, Lügen, fühlen sie sich verletzt und reagieren ebenso verbal aggressiv.

- „Ja, wenn die meisten Leute einfach deplat zwischen hinein reden oder sich einmischen bei Sachen, die sie eigentlich nichts angehen, teilweise. Und die einfach sagen du machst das und das und einfach nur Geschichten erzählen oder ein Gerücht, was nicht einmal stimmt“ (J_Podi, 78).
- „(...) jemand blöde Bemerkungen über das Ritzen macht. Das druck ich auch nicht. Es ist für mich schon schlimm genug, dass ich mich ritz und wenn dann jemand und eine scheiß Bemerkung darüber macht, das druck ich auch nicht, da werde ich auch aggressiv“ (J_Nina, 24).

In der Betreuung geben drei von vier Jugendlichen an, ihre Aggressionen im Griff zu haben und gegenüber BetreuerInnen nicht verbal aggressiv zu sein. Ein klares „Nein“ gab es jedoch von keinem/r Jugendlichen.

- „Ich bin teilweise, eigentlich, zu meiner Bezugsperson, eigentlich nicht, schlimm, schwach, sozusagen, eigentlich reden ich mit ihr normal“ (J_Podi, 98) oder
- „Könnte passieren aber ich glaube nicht“ (J_Dani, 50),
- „Also bis jetzt haben wir nicht gefetzt“ (J_Dani, 60),
- „Normal“ (J_Leo, 68)

Die Aussagen der Jugendlichen lassen für mich viel Interpretationsspielraum offen. Weiters spielt, meiner Ansicht nach, auch die soziale Erwünschtheit hier eine Rolle.

Eine Jugendliche sagt klar und deutlich, dass sie auch BetreuerInnen gegenüber verbal aggressiv werden kann. „Also bei den Betreuern bin ich nur verbal aggressiv“ (J_Nina, 54)

Sie sagt auch, dass sich das in letzter Zeit gebessert, sie sich jedoch nicht immer unter Kontrolle hat. Folglich wird ein Zitat angeführt, in denen die Jugendliche ihr Verhalten beschreibt. Sie führt an, in welchen Momenten sie ruhig bleibt und in welchen sie ihre Aggression nicht im Griff hat.

„Unterschiedlich, auf was es ankommt und vor allem wie ich grad drauf bin. Wenn ich einen guten Tag hab, reg ich mich zwar auf, bleib aber relativ ruhig, schon ein bisschen diskutieren und so bleib aber ruhig aber beschimpf keinen oder so. Wenn ich aber einen schlechten Tag hab und mir geht etwas extrem auf den Nerv, dann fahr ich wirklich ein ganz schönes Programm an. Das hat zum Beispiel XX in der XX mitbekommen. Ich hab meinen jetzigen Betreuer angefahren, da kann ich mich nicht zurückhalten, da geht's dann wirklich los“ (J_Nina, 62).

Weiters erklärte sie, in welcher Art und Weise, sie die BetreuerInnen verbal attackiert.

„Also zum Beispiel, HE DU BEHINDERTE SCHLAMPE HALT DIE FRESSE EINMAL. Und früher waren es schon Kleinigkeiten, da bin ich in die WG dann sagt die Betreuerin, da bin ich grad frisch gekommen, da sagt die Betreuerin ziehst du bitte deine Hauspatschen an, sag ich HALT DAS MAUL DU SCHEIß OPFER, WAS IST MIT DIR, ICH ZIEH SICHER KEINE

PATSCHEN AN. Verstehst nur weil jemand gesagt hat, ich soll meine Patschen anziehen“ (J_Nina, 71).

In einer anderen Situation, wollte ein/e BetreuerIn nach ihr sehen, da es ihr nicht gut ging. Die Jugendliche mochte aber diese/n BetreuerIn nicht. Sie hat die/den BetreuerIn „wirklich aufs Härteste angefahren, hab dann auch 10 Minuten durchgehend beschimpft“ (J_Nina, 105) Weiters beschreibt sie eine Situation, in der sie eine BetreuerIn als „behinderte Bitch“ (J_Nina, 106) beschimpft und diese auch „zum Weinen angefangen“ (J_Nina, 107) hat.

9.3 UMGANG MIT VERBALER AGGRESSION - ARBEITSWEISEN

Ich habe die BetreuerInnen gebeten, mir ihre Arbeitsweise in Bezug auf verbal aggressive Jugendliche zu schildern. Weiters habe ich sie auch gebeten mir eine konkrete Situation zu beschreiben, in der sie mit ihren Jugendlichen aneinander geraten sind, wo sie der/die Jugendliche verbal angegriffen hat. Aus diesen Situationen konnte ich weitere Erkenntnisse erlangen, wie SozialpädagogInnen in konkreten Situationen handeln.

Die BetreuerInnen geben alle an, dass sie sehr unterschiedlich und individuell mit den Jugendlichen arbeiten. „Das ist sowieso immer wieder individuell“ (B_Julia, 55). Auch Schwabe (2010) sagt, wie im Kapitel 5.5.1 beschrieben, dass es DIE Lösung nicht gibt, da die Situationen, in denen die BetreuerInnen und Jugendlichen in einen Konflikt geraten, nicht immer die gleichen sind und nicht alle Jugendlichen auf die gleichen Lösungsversuche reagieren. Aber er weist darauf hin, dass pädagogische Fachkräfte ein Repertoire an Lösungen und Deeskalationstechniken besitzen sollten, die dann situationsbedingt angewandt werden können (vgl. Schwabe 2010, S. 100ff.). Aus den Interviews konnte ich Gemeinsamkeiten erkennen, wie die BetreuerInnen mit verbal aggressiven Jugendlichen arbeiten. Diese wurden als Unterkategorien zusammengefasst.

9.3.1 URSACHE DER AGGRESSION HERAUSFINDEN

Dabei sind die BetreuerInnen darauf bedacht, herauszufinden, was die Jugendlichen aggressiv macht und woher die Aggression kommt. „(...) also für mich gibt es ja bei verbaler Aggression und auch bei den Auslösern, total viele Unterschiede“ (B_Maria, 88).

- „Da ist es immer wichtig zu wissen, woher weht der Wind“ (B_Alexander, 100)
- „Wichtig ist immer das man den Hintergrund und die Geschichte der Jugendlichen kennt, denn nur so kann man mit ihnen arbeiten“ (B_Julia, 56).

Es ist den BetreuerInnen wichtig herauszufinden „(...)woher das kommt. Ist es bewusste Einsetzung oder ist es echter Grund“ (B_Alexander, 35). Dieser Betreuer unterscheidet zwei Be-

reiche „das eine ist durchaus berechtigter Zorn die Jugendliche spüren, der oft auf der falschen Stelle herauskommt. Oft genügt nur ein Wort oder bestimmtes Verhalten und sie explodieren und auf der anderen Seite aber auch ein gelerntes Verhalten haben ok da hab ich Macht“ (B_Alexander, 29).

Erlerntes Verhalten wird von zwei BetreuerInnen als Grund für verbale Aggression genannt, welches auch im Kapitel 3.3.3 beschrieben wird. Sommerfeld (1996) schreibt dazu, dass Kinder und Jugendliche aggressives Verhalten beobachten und nachahmen. Führt ihr erlerntes aggressives Verhalten in der Umsetzung zum Erfolg, wird es weiter praktiziert (vgl. Sommerfeld 1996, S. 61). Hierbei spielt auch das Milieu, aus dem die Jugendlichen kommen, eine große Rolle. Die Jugendlichen, die in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen untergebracht sind kommen überwiegend aus belasteten Familien (vgl. Meier/Scherzinger/Wettstein/Altorf 2013, S. 28), in der zum Beispiel die verbale Aggression an der Tagesordnung steht bzw. stand.

- „Man muss auch wissen, dass diese Jugendliche Profis sind in diesem Bereich. Die haben das seit Jahren gelernt. Und in dieser verbalen Aggression, die auch durchaus in der Familie vielleicht das Trainingsfeld war, und das seit sehr sehr langer Zeit.“ (B_Alexander, 70).
- „Weil ich einfach den Hintergrund von meinen Jugendlichen kenne und ich es als Coping Strategien sehe von meinen Jugendlichen, die einfach in dieser Situation nicht anderes reagieren können, weil ihnen die Handlungsmöglichkeiten fehlen und einfach so reagieren“ (B_Rita, 81).

Andererseits kann „(...) ein echter Ärger der aus einer tiefen Frustration herauskommt“ (B_Alexander, 52), Grund für aggressives Verhalten sein. Dies bestätigt auch die Frustrations-Aggressions-Hypothese, die besagt, dass Aggression, wie der Name der Hypothese schon besagt, eine Folge von Frustration ist (vgl. Sommerfeld 1996, S. 61). Sommerfeld (1996) ist weiters der Meinung, dass die Stärke der Frustration, die Stärke der Aggression ausmacht. (vgl. ebd., S. 61) (siehe Kapitel: 3.3.2)

9.3.2 BEZIEHUNG ZU DEN JUGENDLICHEN AUFBAUEN

Um herauszufinden, woher die Aggression kommt und wie man in weiterer Folge mit ihnen arbeiten kann, ist es den BetreuerInnen sehr wichtig, dass man die „Jugendlichen genau kennt und dann kann man das auch schnell wieder deeskalieren“ (B_Julia, 38). Zwei Betreuerinnen führen dazu Beispiele an: „Also bei meiner Jugendlichen, ist zum Beispiel so, dass ich an ihrem bestimmten Blick merk, jetzt ist gleich wieder soweit und sie gleich wieder runter holen kann“ (B_Julia, 38) oder „(...) manche Jugendlichen zum Beispiel können irrsinnig gut damit, wenn ich sie einmal schärfer anrede und reagieren darauf eigentlich gar nicht aggressiv sondern mögen dieses freundliche JA KÖNNTEST DU,... und so gar nicht und werden dann aggressiv. Und andere wieder halten es einfach überhaupt nicht aus, wenn man gleich einmal schärfer wird (...)“ (B_Maria, 51).

Die Interviewten BetreuerInnen weisen darauf hin, „immer auf die Bedürfnisse der Jugendlichen“ (B_Julia, 38) einzugehen. Hierbei sollte man sich vor Augen führen wo steht der/die Jugendliche „und das man auch weiß, in den meisten Fällen war man nie dort als Betreuer, weil es ist einem noch nie so beschissen gegangen also, man hat noch nie in solch einer Familie gesteckt, wir haben manche Betreuer die auch aus schwierigen Familien kommen, ist aber nicht die Regel, dafür großes Verständnis zu zeigen und das Verhaltensveränderung irre schwierig ist“ (B_Alexander, 295).

9.3.3 AGGRESSION RAUSLASSEN – DAMIT ARBEITEN

Die SozialpädagogInnen sind der Meinung, dass die Jugendlichen ihre Aggressionen rauslassen sollen, denn dann kann man daran arbeiten. Verbal aggressive Jugendliche sind für die BetreuerInnen leichter zu betreuen, da sie an ihrem Verhalten oder der Aggressionsursache (wenn diese gefunden wurde) arbeiten können, als mit Jugendlichen die nichts sagen und alles für sich behalten.

- „ (...) herauslassen, dass sie aggressiv sind und das zeigen können, wenn es eben irgendwie nicht komplett ausufert, sind für mich einfacher damit umzugehen, als die, die eigentlich permanent dauerangepasst sind, weil da, meiner Meinung nach, ich sag dann immer: Da passt irgendetwas nicht, also dauernd angepasste Jugendliche gibt es für mich nicht. Und da tu ich mir leichter, wenn sie es einfach hinauslassen, ja“ (B_Maria, 101).
- „Für mich sind Jugendliche, die verbal aggressive Jugendliche leichter zu betreuen als Jugendliche, die sehr viel in sich hineinfressen und nichts sagen. Da ist es immer schwieriger. Wobei bei verbal aggressiven Jugendlichen weiß man ungefähr, wo der Wind herkommt, da kann man damit umgehen, damit kann man arbeiten. Ich halte es sogar für wichtig, dass das passiert. Man muss nicht immer alles hören, was sie sagen, aber es ist wichtig, dass sie damit herauskommen“ (B_Alexander, 46).
- „Verbale Aggression hat den Vorteil, dass man da ansetzen kann. Also wenn jemand kommt und der verbal aggressiv ist, hat es den Vorteil, das man daran arbeiten kann. Es ist Teil das Thema, das gehört dazu. (...) Es ist gut wenn es kommt“ (B_Mathias, 86).

9.3.4 INDIVIDUELLE BETREUUNG

Hierbei stellte sich für mich die Frage: Wie werden verbal aggressive Jugendliche betreut? Die Meinungen gingen hier sehr auseinander. Ein Betreuer weist darauf hin „kurze Betreuungszeiten“ (B_Mathias, 120) zu machen, sich „gar nicht darauf einlassen, wenn sie verbal aggressiv sind“ (B_Mathias, 120). Im Kapitel 5.1.2.1 wird darauf hingewiesen, Jugendliche, die aggressives Verhalten, dazu verwenden um Wünsche und Ziele durchzusetzen, zu ignorieren. Eine andere Betreuerin fordert wiederum „mehr Stunden zu haben, so MOB Krise wär ganz wichtig“ (B_Rita, 131). Auch hier wird meiner Meinung nach deutlich, dass individuell gehandelt werden muss.

Weiters wird wieder auf das erlernte Verhalten der Jugendlichen hingewiesen, was die Betreuung schwierig macht und dabei meint ein Betreuer: „Viele Jugendliche haben ihr Verhalten erlernt um zu überleben, in ihrer Art, das mag nicht die richtige Überlebensstrategie vor allem auf die Dauer sein, aber momentan hat es funktioniert. Dafür anderes Lebenskonzept anzubieten, da musst du schon sehr gut sein, da wird Betreuung zur Kunst, weil wir, wenn wir reden immer von der Zukunft, die hat der Jugendliche nicht, der Jugendliche ist es gewohnt im Hier und Jetzt zu leben“ (B_Alexander, 299).

9.3.4.1 DEN/ DIE RICHTIGE/N BETREUERIN FINDEN

Damit konstruktiv mit den Jugendlichen gearbeitet werden kann, ist es den BetreuerInnen sehr wichtig, auch die richtige Bezugsperson für die Jugendlichen zu finden, denn „(...) manchmal ist auch der Betreuer selber Provokation für bestimmte Aggressionen und da braucht es eine bestimmte Distanz“ (B_Alexander, 62). Deshalb wird für jede/n Jugendliche „sehr individuell“ (B_Maria, 260) ein/e BetreuerIn ausgesucht, die „am wenigsten Aggression prinzipiell schon auslöst“ (B_Maria, 260). „Gewisse Betreuer [können] an gewisse Dinge erinnern, oder gewisse Muster wieder aufleben lassen“ (B_Maria, 262) und deshalb ist es den BetreuerInnen wichtig, dass da genau hingehört und wie schon in der Kategorie 9.3.2 erwähnt, auf die Bedürfnisse der Jugendlichen, eingegangen wird. Das folgende Beispiel einer Jugendlichen zeigt, wie wichtig diese Einschätzung ist um Eskalationen zu vermeiden:

„Mir ist es scheiße gegangen, da ist ein Betreuer gekommen, den ich nicht mag und da war es schon vorbei. Da hab ich mein ganzes Zimmer zerlegt. Den Betreuer als alles Mögliche beschimpft und wirklich auf extrem“ (J_Nina, 102).

9.3.4.2 ZUSATZBETREUUNG

Verbal aggressive Jugendliche sind zwar für die BetreuerInnen, wie schon erwähnt, leichter zu betreuen als Jugendliche, die alles für sich behalten, da sie dadurch den Grund ihrer Aggression schneller herausfinden und daran arbeiten können. Jedoch erweist sich die Arbeit mit ihnen als kräfteraubend. Ein Betreuer veranschaulicht dies folgendermaßen: „Es ist, wie wenn man immer auf den gleichen Hund tritt, dann ist es nicht lustig und strapaziert auf Dauer“ (B_Mathias, 119). Dies bestätigt auch eine andere Betreuerin, sie meint die BetreuerInnen müssen „den ganzen Alltag managen“ (B_Maria, 266) und dadurch bleibt dann viel zu wenig Zeit, um sich auf das Problem der verbalen Aggression konzentrieren zu können. Die BetreuerInnen arbeiten deshalb sehr gern zu zweit an einem/r Jugendlichen. Somit können sie sich einerseits die Arbeit aufteilen wie zum Beispiel: „Er macht den Alltag und das jetzt alles läuft und der andere sagt OK, er kümmert sich um die Aggression (...)“ (B_Maria, 267).

Andererseits wird ein „zweiter Blick“ (B_Alexander, 268) auf den/die Jugendliche geworfen. Die Arbeit lässt sich konstruktiver gestalten, da „einfach verschieden auf den Jugendlichen geblickt wird und geschaut wird“ (B_Alexander, 268). Ein Betreuer bemerkt, „dass das immer mehr und mehr bei uns der Fall ist, dass man zu zweit ist“ (B_Alexander, 269). Bei Jugendlichen die sehr verbal aggressiv sind, ist es „schon fast eine Regel“ (B_Alexander, 271), dass sie zu zweit betreut werden.

Es hängt aber auch sehr stark davon ab, wie schwierig der/die Jugendliche ist und ob eine Zweierbetreuung überhaupt möglich ist.

- „Es hängt von der Menge ab. Ich kann mich da an eine Jugendliche erinnern, die verbal sehr ausfällig war. Glaub nicht dass ich das alleine getragen hätte“ (B_Mathias, 114).
- „Anfangs haben wir sie zu zweit betreut und das hat sie gar nicht gedrückt. Dann hab ich allein weiter gemacht“ (B_Julia, 116).

9.3.4.3 INDIVIDUELLE METHODEN

Individuelle Betreuung, heißt auch für die BetreuerInnen, individuelle Methoden in der Arbeit mit verbal Aggressiven Jugendlichen anzuwenden.

Atemübungen

Eine BetreuerIn arbeitet mit einigen Jugendlichen an ihrer verbalen Aggression, indem sie mit ihnen Atemübungen macht. Wenn sie merkt „OK, jetzt wird es zu viel, komm runter! (B_Maria, 76)“, dann versucht sie die Jugendlichen, die sich „auf sowas einlassen“ (B_Maria, 78) runter zu holen.

Vereinbarungen treffen

Eine weitere Methode, die eine Betreuerin anwendet ist, klar mit ihren Jugendlichen zu besprechen, was sie aggressiv macht und dass sie ihr auch sagen wann der „Punkt erreicht ist“ (B_Maria, 61), ab dem sie sich nicht mehr kontrollieren können. Sie trifft mit ihren Jugendlichen Vereinbarungen, was in dieser Situation zu machen ist.

„Also manchen sagen, ich werde nicht aggressiv, wenn du mich rechtzeitig gehen lässt. Dann schlage ich ihnen sogar vor: Gehst einmal 5 Minuten raus, kommst wieder rein. Oder die sagen, wenn du das und das sagst, werde ich aggressiv. Dann fällt mir das aber auf, dass ich das gesagt habe und dann versuche ich ein Timeout reinzubringen. Also in der Form, ich versuche sie einfach nicht zu provozieren bzw. sie dahingehend zu stärken, dass sie wenn sie schon aggressiv werden, dass sie wenigstens den Punkt sehen ab wann“ (B_Maria, 62)

Therapie

Äußert sich die verbale Aggression aus einer Belastung heraus, „geht es in Richtung Therapie“ (B_Alexander, 108). Ein Betreuer sagt dazu: „In manchen Bereichen bist mit der Sozialpädagogik an der Grenze“ (B_Alexander, 108). Dazu braucht es, laut ihm einen „Therapeutischen Blick (...) für manche Fragestellungen, die ein Jugendlicher hat“ (B_Alexander, 111)

Die Jugendlichen haben, laut dem Betreuer, jedoch schlechte Erfahrungen mit Therapien oder wollen keine machen. Hierbei bedarf es „Fingerspitzengefühl, den Jugendlichen mit der Zeit da hinzubringen, das er zu einer Therapie ja sagen kann. Das hängt auch ganz stark vom Alter

ab“ (B_Alexander, 118). Der Betreuer meint, dass 15-, 16-Jährige eher in einem „Zwangskontext“ (B_Alexander, 120) eine Therapie machen müssen, da sie beispielsweise „zu viele Drogen genommen haben und ins LSF gelandet sind“ (B_Alexander, 120). Den „größten Erfolg mit Therapeutischen Ansätzen“ (B_Alexander, 122) sieht er bei 18-, 19-Jährigen. Die Jugendlichen habe in diesem Alter eine gewisse Reife erlangt, „was den Zugang zur Therapie leichter macht“ (B_Alexander, 124).

Depotspritze - Xeplion

Eine BetreuerIn gibt an, dass sie eine Jugendliche zu betreuen hat, die sehr verbal aggressiv ist, aber auch körperlich aggressiv werden kann. Ihr gegenüber war sie nur verbal aggressiv. Der Jugendlichen wurde vom Arzt eine Depotspritze mit dem Wirkstoff Xeplion verschrieben.

„Xeplion wird zur Erhaltungstherapie von Symptomen der Schizophrenie bei Erwachsenen angewendet, deren Erkrankung bereits unter einer Behandlung mit Paliperidon oder Risperidon stabilisiert werden konnte“ (European Medicines Agency 2013, S.1). Ob die Jugendliche an den Symptomen der Schizophrenie leidet oder nicht wurde weder von der/dem BetreuerIn noch von der Jugendlichen bekannt gegeben. Die Jugendliche schildert ihre Erfahrungen mit der Spritze folgendermaßen:

„Ich bekomme jetzt auch eine Spritze, mit der geht es. Mit der bin ich echt geillt und so. (J_Nina, 42). „Das ist eine Depotspritze. Xeplion, da wird der Wirkstoff Risperidon gespritzt. So eine Aggressionstablette eigentlich und seit einem halben Jahr in Form von einer Spritze und für jeden der irgendwie ein Aggressionsproblem hat, würd ich das sehr empfehlen. Zumindest einmal für den Anfang, bis man etwas gefunden hat, was dann wirklich hilft. Also mir hilft es extrem. Ich bin jetzt ein ganz anderer Mensch mit der“ (J_Nina, 168).

9.3.5 ALLGEMEINE DEESKALATIONSRICHTLINIEN

Diese Kategorie beinhaltet allgemeine Richtlinien, an die man sich bei verbalen Attacken seitens der Jugendlichen halten kann. Ich habe sie als allgemeine Richtlinien bezeichnet, da sie von allen BetreuerInnen genannt wurden, um in konkreten Situationen Eskalationen zu vermeiden.

9.3.5.1 RUHIG BLEIBEN

Aggressives Verhalten, wie es im Kapitel 5.1.2.3 von Ettrich und Ettrich (2006) beschrieben wurde, kann nicht immer vermieden werden. Hierbei weisen die Autoren darauf hin, dass man immer ruhiger handeln muss als die aggressiven Jugendlichen (vgl. Ettrich/Ettrich 2006, S. 211).

Es geben auch alle BetreuerInnen an, in der Situation, in der der/die Jugendliche sie verbal attackiert, es ganz wichtig ist, Ruhe zu bewahren.

- „Ich bleib ganz ruhig“ (B_Rita, 24)
- „Also das geht auch nur wenn man ruhig bleibt. (...) Also man muss immer ruhig bleiben“ (B_Rita, 32).
- „ganz ganz ruhig bleibt (...)“ (B_Julia, 73)

Ein Betreuer beschreibt, warum es wichtig ist in solchen Situationen ruhig zu bleiben: „Wenn sie spüren, dass die gewünschte Reaktion nicht entsteht, durch die verbale Aggression, dann kommen sie halt auch wieder runter, relativ schnell.“ (B_Alexander, 41).

Weiters meint er auch, „beruhigen kann man sie am meisten, wenn du den Widerpart nicht bietest. Das heißt mit dieser Aggression erwartet der Aggressive eine bestimmte Reaktion und eine ruhige ist etwas, wo die Sache verpufft“ (B_Alexander, 156).

9.3.5.2 RAUM UND ZEIT LASSEN

Sowohl Dutschmann (Kapitel: 5.1.1.1) als auch Schwabe (Kapitel: 5.5.4.1) führen an, dass Jugendliche dazu aufgefordert werden können, den Raum oder die Situationen zu verlassen um sich eine Auszeit zu nehmen (vgl. Ettrich/Ettrich 2006, S. 210). Schwabe (2010) meint dazu,

dass man sich und den anderen nicht in dieser Situation unter Druck setzen sollte, sondern aus dem Feld gehen, damit sich die Gemüter beruhigen können (vgl. ebd., S. 101f.).

Die BetreuerInnen geben auch an, dass sie ihre Jugendlichen, wenn sie verbal sehr ausfallend werden, ihnen Raum und Zeit lassen, sich zu beruhigen. Sie verlassen den Raum, den Platz oder die Jugendlichen gehen von selbst. Sie geben an, dass es situationsabhängig ist, ob sie bleiben oder gehen.

- „Na das bringt jetzt nichts komm, kommst wieder wenn wir reden können“ (B_Maria, 135).
- „Oder wenn sie nicht aufhören damit, dann schick ich sie entweder, sie sollen gehen und wiederkommen. Oder ich geh selber. Je nach dem“ (B_Mathias, 21).
- „(...) viele laufen auch weg, dann lass ich sie gehen (...)“ (B_Rita, 25)
- „Also das heißt einfach klar zu sagen, ich sehe du kannst jetzt einfach nicht, treffen wir uns einfach ein bisschen später ich ruf dich nochmal an und schauen wir dann, ob es besser geht, ob es leichter geht (B_Alexander, 67).

Auch die Jugendlichen führen an, dass dies eine Methode ist, die in der momentanen Situation zu wirken scheint.

- „mir wär es am liebsten, wenn man mich für eine halbe Stunde in Ruhe lässt“ (J_Nina, 127).
- „gut hilft wenn ein Jugendlicher aggressiv ist, einfach in Ruhe lassen“ (J_Podi, 130).

9.3.5.3 DARAUF HINWEISEN

Nachdem sich die Jugendlichen beruhigt haben, wird mit ihnen ein Gespräch gesucht. Auch hier ist es sehr individuell, wie lange es dauert und wer den ersten Schritt wagt. Laut den befragten Jugendlichen dauert es „ein paar Minuten“ (J_Podi, 130) über eine „halbe Stunde“ (J_Nina, 127), bis zu „eine[r] Stunde (J_Dani, S. 98) bis sich die Jugendlichen beruhigt haben.

Eine BetreuerIn führt dazu ein Beispiel an:

„Und ich glaub es war eine halbe Stunde das sie getobt hat. Sie ist aber auch nicht weggegangen, sie ist die ganze Zeit stehen geblieben. Ich bin auch nicht weggegangen und da geblieben und hab versucht sie zu beruhigen und auf sie einzureden, hat aber wenig gebracht in der Situation. Also hab ich es über mich ergehen lassen, bin stehen

geblieben. Und nach der halben Stunde, nachdem sie ihren Frust los gelassen hat, ist es dann gegangen, dass man mit ihr darüber redet“ (B_Rita, 52)

Ein Betreuer gibt an, dass man auch Verständnis für ihre momentane Gefühlslage zeigen soll, wie er es folglich beschreibt.

„Also im Grunde genommen, versuche ich ihnen mitzuteilen, das ich durchaus ein Verständnis hab dass sie so zornig sind (...)“ (B_Alexander, 24), aber man darf „da nicht unterwürfig werden“ (B_Alexander, 161), sondern die Jugendlichen auf ihr Verhalten hinweisen, um klar zu machen, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung war.

- „Also wenn sie verbal aggressiv werden, weiß ich sie darauf hin, das des nicht grad zutreffend ist“ (B_Mathias, 20).
- „Wichtig ist, das man sie immer darauf hinweist, wenn sie einfach verbal aggressiv sind“ (B_Julia, 29).

9.3.5.4 DARÜBER REDEN

Je nachdem wie die Situation war, wird „später darüber“ (B_Mathias, 52) geredet. Bei einigen Situationen reicht es, wenn man sie darauf hinweist, bei anderen ist es laut einer Betreuerin wichtig, dass man die vorgefallene Situation „immer wieder mit ihnen reflektiert und ihnen einen Spiegel hält und sagt du so und so geht das einfach nicht, weil das geht mit mir nicht nur so das geht auch in der Arbeit nicht so, das wird dich dein ganzes Leben begleiten, dass man einfach nicht verbal aggressiv Menschen gegenüber sein kann“ (B_Julia, 30). Im Kapitel 5.1.2.2 wird auch beschrieben, dass das Gespräch erst aufgesucht werden soll, wenn sich die Erregung gelegt hat, denn dann steigt auch die Möglichkeit eine Lösung zu finden. Die Aufgabe der SozialpädagogInnen liegt darin, den Jugendlichen zu verdeutlichen, dass ein anderes Verhalten, wie es auch die Betreuerin Julia beschrieben hat, für sie und für ihr Umfeld von Vorteil wäre.

Eine Jugendliche gibt jedoch an, dass die BetreuerInnen sie auf manche vorgefallene Situation „am besten nicht mehr darauf ansprechen“ (J_Nina, 136) sollen. Die Jugendliche beschreibt dies anhand folgenden Beispiels: „Ich mein es ist für die Betreuer auch scheiße, weil wenn der sagt, ich soll die Wohnung putzen und ich mach es nicht, dann muss er mich ja darauf anre-

den. Aber es ist oft echt besser nichts mehr zu sagen, ich find es halt so. Weil oft schon Kleinigkeiten reichen“ (J_Nina, 136).

Darüber zu sprechen ist den BetreuerInnen aber wichtig, um herauszufinden, woher die Aggression kommt. Ein Betreuer meint dazu: „In der Zwischenzeit muss man immer wieder darüber reden und schauen und wenn der Zorn ehrlich ist auch verstehen, auch wenn er sich brutal äußert. Der kommt ja bei den meisten Jugendlichen aus einer tiefen Verletztheit heraus“ (B_Alexander, 125), wie es auch in der Kategorie 9.3.1. beschrieben wurde.

9.3.5.5 HUMOR

Ein weiterer Punkt, der unter die Kategorie „Allgemeine Deeskalationsrichtlinien“ fällt ist Humor. Die BetreuerInnen geben an, „nicht immer alles so ernst nehmen und nicht immer alles hören“ (B_Alexander, 145), was die Jugendlichen von sich geben. „Zynismus hilft manchmal“ (B_Mathias, 29) meint auch ein anderer Betreuer. Hierbei wird von einem Betreuer ein konkretes Beispiel genannt, wie er mit Humor, die Jugendlichen wieder beruhigt und ihnen gleichzeitig ihre verbale Aggression vor Augen führt:

„(...) ich tät es ja wahnsinnig gern, wenn es nicht gegen die Menschenrechte wär, dann tät ich sie ja gerne Filmen. Manchmal sag ich auch, du musst dir zuschauen, wenn du so bist. Ist manchmal sehr, sehr interessant und auch manchmal, wenn du sagst, schau dir zu, wie du bist, nimm dich heraus und schau dich an, wie du tust, wie du machst und warum und wie du. Ist eine ganz interessante Geschichte. Manche haben dann auch Humor und kommen dann ins lachen. Ich hab da einen Fall die XX. Die ist immer explodiert und so weiter und sofort. Sie hat mich auf einmal lachen gesehen. Und gesagt WIESO LACHST SCHON WIEDER? Und dann hab ich gesagt, du bist so witzig du musst dich anschauen. [lachen] wenn du explodierst um Gott und die Welt und so weiter und so fort“ (B_Alexander, 138).

Humorvoll zu reagieren, ist vor allem, dann geeignet, wenn Schimpfwörter zur Anwendung kommen. Die Jugendlichen werden somit um ihren eigenen Erfolg gebracht. Diese Methode

findet sich auch beim Aggressions-Bewältigungsprogramm von Dutschmann im Kapitel 5.1.2.1 wieder.

9.3.6 No Go

Die BetreuerInnen weisen auch darauf hin, welches Verhalten in konfliktreichen Situationen nicht an den Tag gelegt werden sollte. „Worauf man sich nie einlassen sollte, sind solche Aggressionen, wenn die Jugendlichen auch aggressiv sind, auf solche Machtspielchen. Im Sinne von, ich muss mich als Betreuer durchsetzen, weil ich bin da der Chef und du musst tun, was ich dir sag. Das kommt so aus der alten Pädagogik heraus, die ein bisschen ein Schwachsinn ist“ (B_Alexander, 64). Zwei Betreuerinnen sagen auch, dass die Selbstkontrolle eine große Rolle bei der Arbeit mit verbal aggressiven Jugendlichen spielt. Das heißt beispielsweise, dass man einerseits nicht selbst aggressiv werden darf und „in dem Moment auch irgendwie lauter wird“ (B_Rita, 32), denn „dann eskaliert die Situation auch total“ (B_Rita, 32) und sie würden „noch mehr explodieren“ (B_Julia, 73). Andererseits funktioniert es auch nicht „wenn man zu emotional ist“ (B_Rita, 131).

Die Aussage von der Betreuerin (B_Julia, 73) bestätigt auch eine Jugendliche. Sie gibt klar zu verstehen, wie Jugendliche ihrer Meinung nach reagieren, wenn sie, in dem Moment, indem sie selbst aggressiv sind, angeschrien werden.

„Manche Betreuer schreien mich dann an, was ich persönlich sehr dumm find, weil wenn du einen Jugendlichen der eh schon am austicken ist, anschreist, dann ist es vorbei, dann kannst du dir 100% sicher sein, dass der in den nächsten zwei Minute ausflippt. Ist einfach so. Deshalb find ich das eine ziemlich blöde Strategie“ (J_Nina, 112).

Durch die Aussagen der BetreuerInnen, aber auch die von der Jugendlichen, bestätigt sich für mich, dass dem Selbstmanagement im Umgang mit verbalen Attacken eine große Rolle zukommt. Selbstmanagement wird auch im theoretischen Teil als persönliche Ressource genannt, die man erkennen, fördern und stärken sollte (Kapitel 7.1.1). Durch gezieltes Selbstmanagement können die BetreuerInnen, laut Dutschmann und Lukat (2011) die Situationen klarer sehen und dies ermöglicht es ihnen professionell zu handeln (vgl. Dutschmann/Lukat S. 142).

9.4 VERARBEITUNG UND UNTERSTÜTZUNGSMÖGLICHKEITEN BEI VERBALEN ANGRIFFEN

9.4.1 INSTITUTIONELLE UNTERSTÜTZUNG

Pädagogische Fachkräfte sind durch verbal aggressive Jugendliche Belastungen ausgesetzt. Deshalb ist es wichtig, dass die persönlichen Ressourcen der SozialpädagogInnen erkannt und gefördert werden (vgl. Krause/Mayer 2012, S.9). Auf welche, meiner Meinung nach, besonders geachtet werden sollte, werden im Kapitel 7.1 näher beschrieben. Im Kapitel 7.2 wird näher darauf eingegangen, welchen Stellenwert eine konstruktive Kooperation im Team, mit der Leitung und mit anderen Institutionen hat, um gesund zu bleiben und professionell arbeiten zu können.

Die SozialpädagogInnen geben an, dass es sehr wichtig ist, im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe, mit verbaler Aggression umgehen zu können und nicht alles persönlich zu nehmen „ (...) sonst macht man das nicht lange (lacht)“ (B_Julia, 84).

SozialpädagogInnen die verbale Angriffe persönlich nehmen „Also KollegInnen und Kollegen, die das immer, die das jedes Mal sagen, der macht mich so fertig und so weiter. Da sag ich immer, da muss der Kollege oder die Kollegin daran arbeiten, dass sie das nicht so zu Herzen nimmt. Das darf man nicht“ (B_Alexander, 150). Wie SozialpädagogInnen daran arbeiten können, wurde nicht genannt. Die befragten BetreuerInnen gaben jedoch an, was ihnen hilft, wenn sie verbal attackiert werden: „gutes Team, gute Supervision, gute Leitung“ (B_Alexander, 277). Diese drei Punkte, die von allen BetreuerInnen angegeben wurden, werden nachstehend näher beschrieben. In weiterer Folge, werden auch persönliche Strategien aufgezeigt, wie BetreuerInnen mit verbalen Angriffen seitens der Jugendlichen umgehen.

Team

Allen BetreuerInnen hilft es nach einer heftigen Auseinandersetzung mit den Jugendlichen, mit dem Team darüber zu reden, sich auszutauschen, gegenseitig Tipps und Ratschläge zu geben und einzuholen.

- „Indem man sich unterhält, was man das nächste Mal, wie man das nächste Mal in die Situation rein gehen kann. Oder das jemand andere Geschichten erzählt und die vielleicht ähnlich oder schlimmer sind und dadurch die Situation auf den Boden runter bringt“ (B_Mathias, 73)
- „Wir tauschen uns da immer aus. (...) Wenn irgendwer Erfahrungen hat, bekommst du immer wieder Tipps, der oder der Jugendliche war so ähnlich. Da tauscht man sich auf jeden Fall aus“ (B_Julia, 90)

Leitung

Es ist weiters möglich „mit der Leitung oder mit der Pädagogischen Leitung jederzeit das Gespräch zu suchen“ (B_Mathias, 67). Ein Betreuer gibt an, dass er eine sehr gute Leitung hat, die auch die Arbeit der MitarbeiterInnen hinterfragt und sie einem „ein bisschen auf den Kopf haut (bildlich gesprochen) und sagt was tust du, siehst du was du tust“ (B_Alexander, 319). Auch Dutschmann und Lukat (2011) sprechen dies an. Sie sind der Meinung, wie auch im Kapitel 7.2 beschrieben, dass es zu den zentralsten Aufgaben einer/s SozialpädagogIn gehört, seine/ihre (hinderlichen) Handlungs- und Denkmuster zu reflektieren und auch in Frage zu stellen (vgl. Dutschmann/Lukat 2011, S. 136), um herauszufinden: „Bin ich noch am richtigen Dampfer“ (B_Alexander, 321).

Eine weitere Betreuerin führt ein Beispiel an, in welcher Form, sie die Leitung als Unterstützung empfindet:

„Jetzt zum Beispiel ist es so, dass ich, einen Jugendlichen hab, der mir gegenüber noch nicht verbal aggressiv wird, wo ich aber in Gesprächen dabei bin wo er aggressiv wird, wo man richtig merkt, aber der neigt halt auch zur körperlichen Aggression. Und da ist mir schon auch von Seiten der Leitung angeboten worden, dass ich mit ihm nicht mehr. Weil ich doch auch provoziere, das weiß ich auch. Weil der sich einfach durch alles provoziert fühlt. Dass ich nicht mehr alleine mit ihm arbeiten muss wenn ich nicht möchte oder wenn es mir zu heiß wird, dass ich gleich einmal wen anrufe oder so. Das erlebe ich schon als Unterstützung“ (B_Maria, 188).

Supervision

Die Supervision dient dazu, wie auch im Kapitel 7.2.2, die eigene Arbeit zu reflektieren um dadurch neue Perspektiven zu entdecken und persönliche Handlungsweisen zu erweitern (vgl. Schlee 2012, S. 14). Die BetreuerInnen spiegeln Schlees Auffassungen wieder:

„Wir haben einmal im Monat Supervision. Da kann man seine Fälle, auch die schwierigen auch einbringen. Da bekommt man von den Kollegen und vom Supervisor total viel Unterstützung, Feedback und Meinungen dazu“ (B_Rita, 99).

Diese drei Bereiche werden in der Institution der BetreuerInnen gelebt und als wichtig empfunden. Bezugnehmend auf diese Bereiche, weist ein Betreuer darauf hin, „ (...) dass du einen großen Wert darauf [legen sollst], dass deine Arbeit gecheckt wird“ (B_Alexander, 279). Dabei sagt er ganz deutlich, dass bei ihnen im Team, mit der Leitung und in der Supervision „ganz genau hingeschaut wird“ (B_Alexander, 280), wie man gerade mit den Jugendlichen arbeitet und wie es einem selbst dabei geht.

9.4.2 PERSÖNLICHE STRATEGIEN

Nach der Frage, ob sie auch persönliche Strategien haben, um verbale Attacken zu verarbeiten, gebe zwei Betreuerinnen an, dass sie auch persönliche Strategien anwenden. Den beiden hilft es, wenn sie mit Freunden darüber reden, sich bei ihnen darüber aufregen oder die Situation jemand anderem außer den Teamkollegen schildern können.

- „wenn ich die Situation jemandem erzähle und wenn ich darüber rede, weil dann ist sie für mich in dem Moment wo ich sie irgendwie einmal aufgearbeitet hab, ist sie für mich auch abgehakt“ (B_Maria, 159).
- „wenn ich nach Hause komm, und einfach einmal aus der Arbeitssituation raus bin, wenn ich zu Hause mit Freunden oder Freund darüber reden kann. Ihn dann oft mal dann anzicke, (lacht) weil ich grad zwider bin. Ja das hilft mir sehr oft“ (B_Rita, 77).

In all diesen Bereichen, ob im privaten oder beruflichen Setting, wird Psychohygiene betrieben. Diese dient dazu, die psychische Gesundheit zu schützen und zu stärken (vgl. Kulbe 2009, S. 62). Sie kann im Arbeitssetting aber auch in Alltagssituationen zur Anwendung kommen. Im Kapitel 7.2.1 wird beschrieben, dass Psychohygiene in Gesprächen stattfindet, indem man sich über Ärger, Problemen, Wut etc. austauscht. Die Personen werden entlastet und es hilft ihnen mit Problemen leichter fertig zu werden (vgl. Kulbe 2009, S. 175).

Andere wiederum geben an, die verbale Attacke in dem Moment zu vergessen, in dem der oder die Jugendliche den Raum verlassen hat. „Das hab ich, wenn ich aus der Betreuung rausgehe schon wieder vergessen“ (B_Alexander, 136).

Weiters gibt eine Betreuerin an, dass es ihr gut tut, wenn sie aus einer konflikthaften Situation mit einer ihrer Jugendlichen kommt, dass sie einen langen Nachhauseweg hat. Während der Fahrt hört sie Musik, sie bekommt, durch den langen Weg, die nötige Distanz rein, kann abschalten und die Situation verarbeiten.

- „Distanz reinzukriegen indem, z.B. wenn einfach echt was Heftigeres war, wo ich merke das beschäftigt mich noch, oder ich merke ich komme nicht, von dem nicht ganz runter. Dann einfach, tut es sicher einmal gut, dass ich vom Arbeitsplatz zu meinem

Daheim einen relativ weiten Weg zurücklegen muss und da ist Musikhören ganz gut“ (B_Maria, 171).

Da sie auch dazu neigt, in konflikthafter Situationen selbst aggressiv zu werden, nimmt sie sich dann „einmal kurz 10 Minuten“ (B_Maria, 176) geht eine Runde, sammelt sich und sucht dann das Gespräch mit dem/der Jugendlichen.

9.5 FORTBILDUNG

Fortbildungen, die explizit auf verbale Aggression beruhen, werden von der Institution nicht angeboten und besucht.

- „Im Moment ist für uns nicht so etwas angedacht“ (B_Rita, 104).

Drei SozialpädagogInnen bestätigen dies und geben an, keine Fortbildungen im Bereich verbale Aggression gemacht zu haben. Die SozialpädagogInnen sind der Meinung, dass man auch Eigeninitiative zeigen und sich „ja selber etwas suchen“ (B_Julia, 104) kann.

Jedoch führen die BetreuerInnen auch an, dass „wenn es sehr Thema werden sollte, dann gäbe es sicher die Möglichkeit zur Fortbildung“ (B_Mathias, 81). Ein Betreuer meint, dass es in Zukunft vermehrt Fortbildungen im Bereich Aggression und verbale Aggression geben wird, „weil die verbal Aggressiven aber auch körperlich Aggressiven einfach mehr werden“ (B_Alexander, 190). Auch in der Studie von der Fachhochschule Dortmund die im Kapitel 26 beschrieben wird, zeigt das 71% der pädagogischen Fachkräfte an, dass aggressives Verhalten zugenommen bis sehr stark zugenommen hätte (vgl. GÜNDER/REIDEGELD 2007, S. 290). Aber auch bei den befragten Personen, meiner Untersuchung, zeigte sich, wie in der Kategorie 9.2, dass sie selbst wahrnehmen, dass ihre zu betreuenden Jugendlichen sehr verbal aggressiv sind und dass die Intensität anders wird. Hierbei stellen sich für einen Betreuer einige Fragen „Warum werden unsere Jugendlichen noch aggressiver? Was ist es? Warum sind die so grantig? In einer Welt in der sie alles haben. Ich kenne keinen Jugendlichen, auch wenn er überhaupt kein Geld hat, aber das neueste I-phone hat er immer noch (lacht)“ (B_Alexander, 207).

Die SozialpädagogInnen führen weiters an, dass sie immer wieder Fortbildungen, zu unterschiedlichen Themen besuchen, bei denen Aggression eine Rolle spielt wie „massive Bin-

dungsstörungen“ (B_Alexander, 188). Es werden auch Fortbildungen angeboten, wie zum Beispiel „eine Fortbildung (...) drei Tage lang, aber das war nicht nur auf aggressive Jugendliche gewälzt sondern allgemein“ (B_Rita, 109) oder „Fortbildungen, wo Aggression ein Teil des Krankheitsbildes ist“ (B_Maria, 222), jedoch wird in allen Bereichen das Thema verbale Aggression nur kurz angeschnitten.

Die BetreuerInnen empfinden es als sinnvoll in diesem Bereich Fortbildungen zu besuchen, da sie ihnen neue Handlungsspielräume aufzeigen und sie auf die Arbeit vorbereiten können.

- „Also einfach, dass dieses Handlungsfeld ein bisschen erweitern. Vielleicht eben durch Fortbildungen oder dadurch das Leute einem sagen, wie man da jetzt am besten umgehen kann“ (B_Maria, 244).
- „(...)es wäre auf alle Fälle nicht schlecht, wenn man mal was anderes dazu hört, irgendwelche anderen Inpute (...)“ (B_Rita, 119).

Ein Betreuer weist darauf hin, dass bereits in der Ausbildung an Universitäten, die angehenden SozialpädagogInnen, auf dieses Thema sensibilisiert werden sollen.

„Aber ich denke auch für die Ausbildung, grad für Kolleginnen und Kollegen, die diese Arbeit gehen wollen, mit Jugendlichen arbeiten, die sollten da, inwieweit man das auf der Uni überhaupt hat, in diesem Bereich Schulungen haben. Das ist ganz ganz wichtig“ (B_Alexander, 248).

Weiters meint er, dass neue KollegInnen auf verbale Aggressionsäußerungen seitens der Jugendlichen gar nicht vorbereitet sind und „dann zum ersten Mal mit einer Jugendlichen oder einem Jugendlichen der sich höchst aggressiv verbal zeigt, dem bleibt oft mal die Luft weg (B_Alexander, 252) (...) wenn man das nicht gewohnt ist“ (B_Alexander, 250). Dies bestätigt auch Wesuls (o.J., S. 5), der ebenfalls wie im Kapitel 7.3 darauf hinweist, dass viele PädagogInnen auf verbale Aggressionsäußerungen seitens der Jugendlichen nicht vorbereitet sind und deshalb eine Notwendigkeit besteht, sich mit dem Thema der Aggression auseinanderzusetzen und sich fortzubilden um somit psychische und physische Schädigungen zu vermeiden.

9.6 ZUKUNFT

In dieser Kategorie ging es darum, herauszufinden welche Wünsche SozialpädagogInnen für die Zukunft haben um noch konstruktiver mit ihren Jugendlichen arbeiten zu können und was die BetreuerInnen in der Zukunft benötigen um einer Überforderung vorzubeugen.

9.6.1 WÜNSCHE

Nachstehend werden Themen, Maßnahmen etc. beschrieben, die sich die BetreuerInnen für die zukünftige Arbeit mit verbal aggressiven Jugendlichen wünschen und die sie für sehr wichtig empfinden, um konstruktiv mit verbal aggressiven Jugendlichen arbeiten zu können. Sie führen diese Punkte an, da sie auch für sie selbst wichtig sind, um auch langfristig als BetreuerIn tätig sein zu können.

9.6.1.1 POLITISCHE VERÄNDERUNG

- Kreatives Arbeiten

Ein Betreuer führt an, dass er sich eine politische Veränderung wünscht, denn er sagt „Es gibt die politische Realität, in der wir leben, die nicht mit dem Wunsch übereinstimmt“ (B_Alexander, 213). Er führt an, dass man mit aggressiven Jugendlichen (hierbei spricht er nicht nur verbal aggressive Jugendliche an) „recht kreativ arbeiten“ (B_Alexander, 215) muss. Eine Betreuerin spricht dies in ähnlicher Form an, sie wünscht sich, dass sie etwas findet, womit sie ihre verbal aggressiven Jugendlichen „leichter runterholen kann“ (B_Rita, 125) und sie nicht immer die verbalen Attacken „über sich ergehen lassen muss“ (B_Rita, 126).

Um kreativ arbeiten zu können, müssten die Jugendlichen aus ihrem Umfeld, „aus dieser Situation die krankt macht“ (B_Alexander, 236) rausgeholt werden, um ihnen auch Alternativen aufzuzeigen. Dies beschreibt ein Betreuer folgendermaßen:

„aber die Jugendlichen müssen einmal Luft holen, die müssen auch mal etwas anderes sehen können, die müssen auch spüren das die Welt ganz anders ist, als das was sie bis jetzt in den 18 Jahren erlebt haben. Sie müssen auch eine andere Idee bekommen

oder sich in einer anderen Idee erleben können. Das können sie aber nicht, sie bleiben eigentlich immer wieder in der Situation. Sie haben zwar vielleicht einen Betreuer der hin und da sagt-. wie geht's dir, was brauchst, was können wir tun, machen wir eine Lehre oder diese Geschichten. Aber das aggressive Verhalten, das auch das soziale Umfeld aggressiv macht, bleibt bzw. ist es auch so wenn es Familie ist, dann soll es auch bleiben, aber sie müssten einen Zugang finden, der sie schützt und der sie nicht weiter aggressiv werden lässt“ (B_Alexander, 239).

Kreatives Arbeiten heißt aber „auch ein Stück weit finanzielle Unterstützung, die es in der Form nicht gibt“ (B_Alexander, 216).

- Hilfeleistung und Alter

Des Weiteren wird von den BetreuerInnen angesprochen, dass die Hilfe vom Jugendamt immer später kommt. Jugendlichen wird somit erst spät geholfen. Die Betreuer haben dann die Aufgabe bis zur Volljährigkeit mit dem/der Jugendlichen zu arbeiten. Ein Betreuer zeigt auf, wie schwierig es ist, dies auch in die Praxis umzusetzen, wenn Jugendliche mit 17 Jahren in die Einrichtung kommen.

„Oft kommen Jugendliche mit 17, 5 oder in 3 Monaten werden sie 18 und macht noch irgendwas. Haben aber 18 Jahre lang Training in den verschiedenen, haben 18 Jahre lang Zorn aufgebaut. Und so jetzt, also ein bisschen an der verbalen Aggression arbeiten in den nächsten 3 Monaten“ (B_Alexander, 222).

Hierbei merkt der Betreuer, dass Jugendliche später reif werden und deshalb fordert er, die Grenze des Jugendalters zu überdenken. Die Jugendlichen sollten bis zu ihrem 21. Lebensjahr in der Einrichtung bleiben können oder müssen, „damit man mit ihnen arbeiten kann“ (B_Alexander, 229).

9.6.1.2 DIAGNOSE STELLEN

Eine BetreuerIn wünscht sich, dass die „massiv verbal aggressiven“ Jugendlichen (B_Maria, 287), eine psychiatrische Abklärung machen“ (B_Maria, 287) sollten. Es macht für sie einen Unterschied, ob die Ursache der verbalen Aggression in der „Sozialisationsgeschichte“ (B_Maria, 288) des/der Jugendlichen liegt oder ob es „eine Lern-, eine Modellgeschichte ist oder ob da wirklich eine psychische Erkrankung dahinter liegt, weil da ist die Zugangsweise dann, wie man damit arbeitet einfach anders“ (B_Maria, 289) ist. Eine psychische Abklärung sollte vor allem bei Jugendlichen gemacht werden, bei denen das Wissen darüber besteht „dass die aus mehreren Einrichtungen, aufgrund ihrer Aggression, entlassen wurden“ (B_Maria, 302). Bei diesen Jugendlichen, die mit diesem Wissen, dass sie massiv verbal aggressiv sind, übernommen werden, sollte in den ersten 3 Monaten eine Diagnose erstellt werden. Jedoch sagt die Betreuerin, „wenn die Bereitschaft [der Jugendlichen, an ihrem Verhalten etwas zu ändern] nicht da ist, dann wird's sowieso schwierig“ (B_Maria, 307). Sie sieht nämlich „keinen Sinn dahinter mit komplett aggressiv ausufernden Jugendlichen zu arbeiten, die gar nichts an dieser Aggression ändern wollen“ (B_Maria, 304).

9.6.1.3 ANTI- AGGRESSIONSTRAINING

Zwei BetreuerInnen wünschen sich Veränderungen bei den Anti-Aggressionstrainingsangeboten. Dabei sollte es laut einer BetreuerIn möglich sein ein Anti-Aggressionstraining in der Institution anzubieten. Das Problem liegt ihrer Meinung nach darin, „dass sie [die Jugendlichen] das nicht aus unserer Institution ausgelagert machen wollen, sondern, das wäre voll super, wenn wir da einmal einfach ein Anti-Aggressions-Training anbieten könnten. Weil immer dieses einmal in der Woche wohin gehen, das machen sie dann lieber, also lieber nicht. Da lassen sie es dann lieber so. Aber wenn man sagt so, keine Ahnung, es wird im Büro angeboten, oder wir haben eine Beratung da, oder sonst irgendwas, ich glaube das wäre einfacher. Wenn wir das da machen könnten. Und auch für uns Helfer wahrscheinlich einfacher“ (B_Maria, 251). Wie und in welcher Form ein Training mit verbal aggressiven Jugendlichen in Institutionen stattfinden kann wird beispielsweise im Kapitel 6 beschrieben. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass sich pädagogische Fachkräfte fortbilden und wie im Kapitel 7.3.1 zum DeesklationstrainerIn ausbilden lassen. Somit könnten Sozialpäda-

gogInnen die erworbenen Kenntnisse in der Arbeit mit den Jugendlichen anwenden. Inwiefern sich dies in die Praxis umsetzen lässt, ist mit den Institutionen abzuklären. Hierbei spielt, meiner Meinung nach, auch die finanzielle Unterstützung eine wesentliche Rolle. Dies wurde auch von einem Betreuer kritisch angemerkt (siehe Kategorie: 9.6.1.1).

Eine andere Betreuerin fordert, dass das Anti-Aggressionstraining in Graz „mehr ausgebaut“ (B_Julia, 126) gehört. Vor allem Mädchen, hätten kaum eine Chance ein Training zu besuchen, da es „in Graz zu wenig Angebot“ (B_Julia, 123) gibt und wenn, dann „findet man schwer einen Platz“ (B_Julia, 124). Dies bestätigt auch eine befragte Jugendliche, der ein Anti-Aggressionstraining vom Gericht verordnet wurde, jedoch gibt es für Mädchen in Graz keine Angebote, weil laut ihr „gibt es nur 4 Frauen und die tun Männer und Frauen nicht zusammen und deshalb ist es nie zustande gekommen“ (J_Nina, 177). Sie musste sich deshalb, um eine Alternative umschaun. Weiters weist die Betreuerin darauf hin, wenn ein Training stattfindet und man einen Platz gefunden hat, „dann ist das keine Gruppentherapie sondern eine Gesprächstherapie und einzeln und da find ich da müssten sie mit anderen Jugendlichen konfrontiert werden. Das ist einfach nicht möglich“ (B_Julia, 124).

9.6.2 ÜBERFORDERUNG VORBEUGEN

Die BetreuerInnen fühlen sich alle gut in ihrer Institution aufgehoben und geben an, alles vor Ort zu haben um einer Überforderung vorzubeugen.

„Ich denke ich hab alles. Ich hab Supervision. Ich hab eine Leitung, die ein offenes Ohr hat. Ich hab Kollegen. Ich kann ich könnte mich fortbilden. Ich hab alles da“ (B_Mathias, 103). Einige BetreuerInnen nennen zwei Punkte, die ihrer Meinung nach in jeder Institution vorhanden sein müssen, um mit verbal aggressiven Jugendlichen langfristig arbeiten zu können.

9.6.2.1 KLARE ZIELE SETZEN

Zwei BetreuerInnen führen an, dass es wichtig ist, klare Ziele zu definieren, diese aber auch mit dem Jugendamt (...) vielleicht dahingehend verändern“ (B_Maria, 280) zu können, wenn sich die Gegebenheiten des/der Jugendlichen verändert haben. Hierbei führt eine Betreuerin ein konkretes Beispiel an:

„Dass man sagt, OK es ist jetzt nicht realistisch jemanden in einen Arbeitsbereich einzugliedern, wenn der so massiv aggressiv ist. Vielleicht einfach, dass man die anderen Sachen, also die anderen Ziele, die zu erreichen sind, ein bisschen vernachlässigen kann, wenn es zuerst einmal um die Aggression geht, weil die oft einmal wirklich dann, alles was man sich sonst, was der Jugendlichen sich sonst aufbaut, wieder zerstört. Und einfach, da vielleicht einmal in erster Linie zu sagen, OK, es geht jetzt in erster Linie einmal um die Aggressionsbewältigung und aber auch klar machen“ (B_Maria, 281).

Laut einem Betreuer hat Überforderung auch „damit zu tun, wenn man (...) eine wunderschöne Vorstellung hat und das funktioniert dann nicht“ (B_Alexander, 287). Er ist der Auffassung: „Überforderung hat mit zu großen Zielen, inneren Zielen, der Betreuerin/des Betreuers zu tun“ (B_Alexander, 294).

9.6.2.2 INTERNE KOMMUNIKATION UND KOOPERATION

Nachdem die Ziele klar definiert sind, sollten die BetreuerInnen darauf bedacht sein, diese mit ihren KollegInnen und mit der Leitung zu besprechen. Ein Betreuer weist darauf hin, „auch immer ehrlich zu sein und zu sagen ich steh an“ (B_Alexander, 321). Hierbei kommt für ihn das Team, die Leitung aber auch die Supervision ins Spiel. Er weist darauf hin, dass es wichtig ist, „das man weiß, dass man nicht alles weiß und das man nicht alles wissen muss, aber die Gruppe ist gut, die weiß viel, die sieht auch viel mehr. Deshalb halte ich sie für sehr wichtig um vor Überforderung zu schützen“ (B_Alexander, 327). Laut ihm neigen SozialpädagogInnen auch „zur Selbstaussbeutung“ (B_Alexander, 330), „deshalb ist es wichtig, das die Gruppe auch mal sagt he hör auf zu spinnen“ (B_Alexander, 331).

10. FAZIT

SozialpädagogInnen sind in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Jugendlichen, Belastungen ausgesetzt. Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit einer Form der Verhaltensauffälligkeit – Der verbalen Aggression. Mit der zentralen Forschungsfrage ...

Welche Ressourcen, zur Erhaltung einer stabilen Psyche, stehen BetreuerInnen zur Verfügung, um den professionellen Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen langfristig zu gewährleisten?

... möchte ich einerseits herausfinden, wie SozialpädagogInnen mit verbal aggressiven Jugendlichen umgehen und andererseits wie sie verbale Attacken, seitens ihrer Jugendlichen, verarbeiten. Bezugnehmend auf die Forschungsfrage werden nachstehend die wichtigsten Ergebnisse dieser Masterarbeit dargestellt.

Unter verbaler Aggression verstehen, sowohl die Jugendlichen als auch die BetreuerInnen, Beschimpfungen, Benützung von Schimpfwörtern und Drohungen. Jedoch nehmen die BetreuerInnen die verbale Aggression anders wahr, als die Jugendlichen. Für die BetreuerInnen gehören auch unangebrachte, lautere Äußerungen, direkte und indirekte Bemerkungen zur verbalen Aggression. Jugendliche hingegen verstehen unter verbaler Aggression, die direkte Konfliktsituation, in der sie andere „heftig“ beschimpfen, bedrohen etc. oder sie selbst beispielsweise als „Hurensohn“ beschimpft werden oder wenn über ihre Familien schlecht gesprochen wird. Treten die beiden zuletzt genannten Beispiele auf, werden auch die Jugendlichen verbal aggressiv. Die Untersuchung von Havryliv, die Wiener SchülerInnen zum Thema verbale Aggression befragte, zeigte auch auf, dass Jugendliche abwertende Worte häufig im sexuellen Bereich, auf körperliche/geistige Behinderungen und Ahnenschmähungen und Mutterbeleidigungen richten (siehe Kapitel 4.3.)

Die BetreuerInnen aus meiner Untersuchung nehmen ferner wahr, dass sie immer mehr verbal aggressive Jugendliche zu betreuen haben, die wiederum immer jünger werden und die Intensität der Aggression ansteigt. Bei der Intensität sprechen die BetreuerInnen vor allem das aggressive Verhalten bei Mädchen an. Hierbei wird von den BetreuerInnen beobachtet, dass sich Mädchen nicht mehr „nur“ der verbalen Aggression bedienen, sondern auch andere

Mädchen beispielsweise krankenhaureif geschlagen haben. In der Betreuung gab es noch keine Vorfälle der körperlichen Aggression gegenüber einem/r BetreuerIn. Dies bestätigen sowohl die Jugendlichen als auch die BetreuerInnen.

Der Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen gestaltet sich sehr individuell. Obwohl sehr individuell gearbeitet wird, ergaben sich für mich bei der Auswertung Gemeinsamkeiten. Im Umgang mit verbaler Aggression ist es den BetreuerInnen wichtig zu wissen, woher die Aggression kommt. Die Ursache der Aggression kann vielfältig sein. Als Ursachen für verbale Aggression wurden von den BetreuerInnen erlerntes Verhalten, Frustration, Bewusste Einsetzung, um seine/ihre Ziele durchzusetzen und psychische Erkrankung genannt. Je nachdem, welche Ursache vorliegt, bedarf es einer anderen Methode damit umzugehen. Eine gute Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen, ist für die BetreuerInnen daher sehr wichtig. Je besser man die Jugendlichen kennt, desto besser kann man einerseits in eskalierenden Situationen reagieren und andererseits auch Verständnis für ihr Verhalten aufbringen. Bezugnehmend auf das Letztgenannte wird deutlich angesprochen, dass man als BetreuerIn folgendes wissen soll: In der Situation in der sich der/die Jugendliche befindet, war man selbst nie und deshalb erweist sich eine Verhaltensänderung als sehr schwierig. Dennoch ist es den BetreuerInnen wichtig, dass die negativen Emotionen der Jugendlichen herauskommen. Leben die Jugendlichen beispielsweise ihre Frustration in Form der verbalen Aggression aus, kann an den Punkt angesetzt und daran gearbeitet werden. Jugendliche die verbal aggressiv sind, sind deshalb für die BetreuerInnen „leichter“ zu betreuen, als Jugendliche die alles in sich „hineinfressen“.

Damit mit den Jugendlichen gearbeitet werden kann, wird darauf geschaut, dass die richtige Bezugsperson für sie gefunden wird. Dies geschieht auch sehr individuell, denn BetreuerInnen können auch provozierend auf Jugendliche wirken, da sie die Jugendlichen an gewisse Dinge erinnern können, die sie aggressiv machen. Deshalb wird hier genau hingesehen und auf die Bedürfnisse der Jugendlichen geachtet.

Jugendliche, die verbal aggressiv sind, sind zwar für die BetreuerInnen „leichter“ zu betreuen, da sie, wie erwähnt, eher herausfinden können „Wo der Schuh drückt“. Die Arbeit selbst erweist sich dann jedoch als kräfteraubend. Deshalb wird von allen BetreuerInnen angegeben,

dass verbal aggressive Jugendliche meist doppelt betreut werden bzw. dass das immer mehr der Fall ist. Somit können sich die BetreuerInnen einerseits die Arbeit aufteilen, indem sich eine/r um den Alltag des/der Jugendlichen kümmert und der/die andere um die Aggression. Andererseits wird ein zweiter Blick auf den Jugendlichen geworfen, dadurch lässt sich die Arbeit konstruktiver gestalten. Aber auch hier wird individuell gehandelt, da nicht jede/r Jugendliche mit einer Zweierbetreuung zurechtkommt.

Individuelle Betreuung bedeutet auch für die BetreuerInnen individuelle Methoden anzuwenden, um an der verbalen Aggression der Jugendlichen zu arbeiten. Hierbei wurden Methoden wie Atemübungen, Vereinbarungen treffen, Therapie und die Depotspritze – Xeplion genannt. Ferner führten die BetreuerInnen auch allgemeine Deeskalationsrichtlinien an, so habe ich sie beschrieben, da sie von den meisten BetreuerInnen angegeben wurden, um Eskalationen zu vermeiden. Bahnt sich eine Eskalation an, ist es wichtig ruhig zu bleiben, dem/der Jugendlichen, aber auch sich selbst Raum und Zeit zu lassen. Hält man sich an diese zwei Richtlinien, beruhigen sich die Jugendlichen, laut den BetreuerInnen, schnell wieder. Dies bestätigen auch die Jugendlichen. Nachdem sich die Jugendlichen beruhigt haben, können sie auf ihr Verhalten hingewiesen und/oder es kann darüber gesprochen werden. Werden in konflikthaften Situationen, sehr viele Schimpfwörter von den Jugendlichen verwendet, wirkt Humor seitens der Betreuer entschärfend. Die Theorie unterscheidet ferner noch zwischen drei Aggressionstypen und bezugnehmend darauf gibt es für jeden Aggressionstyp eigene Lösungsversuche um die Situation zu deeskalieren (siehe Kapitel 5). In meiner Untersuchung wurden die Jugendlichen keinem „Typ“ zugewiesen, sondern es ist angegeben worden, dass die genannten Richtlinien, in den meisten Fällen zu wirken scheinen.

Die befragten BetreuerInnen weisen auch darauf hin, dass Verhaltensweisen wie Machtspiele, selbst aggressiv oder emotional zu reagieren, sich negativ auf die Situation auswirken und es zu einer Eskalation kommen kann.

Aus der Theorie geht hervor, dass BetreuerInnen durch die verbalen Attacken, seitens ihrer Jugendlichen, Belastungen ausgesetzt sind. In meiner Untersuchung geben alle BetreuerInnen an, dass sie diese Belastungen durch Gespräche im Team, mit der Leitung oder in der Supervision verarbeiten. Sie tauschen sich aus, geben sich gegenseitig Ratschläge und ein Betreuer weist sehr darauf hin, dass jede/r BetreuerIn darauf bedacht sein sollte, dass seine/ihre Arbeit

überprüft wird. Überprüft in dem Sinne, dass (hinderliche) Handlungsweisen reflektiert und auch in Frage gestellt werden sollten, wie es auch in der Theorie beschrieben wird, um konstruktiv arbeiten zu können. Die BetreuerInnen fühlen sich in ihrer Institution sehr gut aufgehoben und ausreichend unterstützt.

Ferner wurden auch von zwei BetreuerInnen persönliche Strategien genannt, die ihnen helfen verbale Attacken zu verarbeiten. Diese habe ich unter einem Begriff zusammengefasst: Abstand. Abstand zum einen, dass sie mit anderen Personen, wie Freunden darüber reden, und somit Psychohygiene außerhalb des Arbeitsbereiches betreiben und zum anderen, dass es einer Betreuerin sehr hilft, dass sie einen langen nach Hause weg hat und sie in dieser Zeit die Situation verarbeiten und abschalten kann.

Als weitere Unterstützung seitens der Institution, werden Fortbildungen genannt. Die BetreuerInnen besuchen regelmäßig Fortbildungen zu unterschiedlichen Themen. Es gab auch Fortbildungen, in denen Aggression als Teil eines Krankheitsbildes behandelt wurde, jedoch noch keine die sich explizit mit dem Thema verbale Aggression befasst hat. Ein Betreuer gab aber an, dass es in Zukunft vermehrt Fortbildungen im Bereich Aggression und verbale Aggression geben wird, da es immer mehr (vor allem jüngere) Jugendliche werden, die aggressives Verhalten zeigen. Die BetreuerInnen würden es als sehr sinnvoll empfinden Fortbildungen im Bereich der verbalen Aggression zu besuchen, da sich dadurch für sie neue Handlungsspielräume ergeben können. Zusätzlich wird auch angesprochen, dass angehende pädagogische Fachkräfte, bereits in ihrer Ausbildung, wie beispielsweise während ihres Studiums, auf diese Thematik vorbereitet und sensibilisiert werden sollten.

Für die zukünftige Arbeit wünschen sich die BetreuerInnen eine politische Veränderung, die es ihnen ermöglicht, kreativer mit den Jugendlichen zu arbeiten. Das heißt, für einen Betreuer, dass Jugendliche die (verbal) aggressiv sind, aus ihrer Umgebung die krank macht, für eine gewisse Zeit herauszuholen, um ihnen auch Alternativen aufzuzeigen. Jedoch fehlt hierfür die finanzielle Unterstützung.

Ferner findet auch ein Betreuer, dass das Jugendalter für die Kinder- und Jugendhilfe bis zum 21. Lebensjahr angehoben werden sollte, da die Jugendlichen später reif werden. Die Hilfe vom Jugendamt kommt auch, laut den BetreuerInnen, immer später, somit könnte durch das Anheben der Volljährigkeitsgrenze, auch den 17 jährigen Jugendlichen noch geholfen werden,

da sie damit die Chance hätten bis 21 in der Einrichtung zu verbleiben und man in 3 bis 4 Jahren mehr bewirken könnte als in einem.

Werden, mit dem Wissen, massiv verbal aggressive Jugendliche in die Einrichtung aufgenommen, fordert eine Betreuerin, innerhalb der ersten drei Monate, ein ärztliches Gutachten. Sie findet, dass innerhalb der ersten drei Monate eine Diagnose erstellt werden müsste, denn es macht für sie einen Unterschied, ob das verbal aggressive Verhalten aus beispielsweise einem erlernten Verhalten herauskommt oder ob eine psychische Erkrankung dahintersteckt. Ferner wurden, von den interviewten BetreuerInnen, die Anti-Aggressionstrainings in Graz angesprochen. Diese gehören, laut den BetreuerInnen, stark ausgebaut, vor allem Mädchen hätten es sehr schwer einen Platz zu bekommen, da es zu wenig Angebote gibt. Weiters wünschen sie sich auch die Möglichkeit Anti-Aggressionstrainings im Rahmen der Institution anbieten zu können.

Um eine Überforderung im Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen zu vermeiden, wurden zwei Punkte von den BetreuerInnen angesprochen, die in der Arbeit vorhanden sein sollten, um mit verbal aggressiven Jugendlichen konstruktiv und langfristig arbeiten zu können. Zum einen sind es Ziele, die gesetzt werden. Hierbei sprechen die BetreuerInnen die Ziele, die sich ein/e Betreuerin selbst steckt, an. Setzt man sich zu große Ziele, die mit denen der Jugendlichen nicht übereinstimmen, kann dies zu Überforderung führen. Zum anderen wird die interne Kommunikation und Kooperation angesprochen, die dazu dient sich auszutauschen, neues Wissen zu erlangen sowie einem darauf hinweist, wenn man zur Selbstausschöpfung neigt. Dies schützt vor Überforderung.

Die theoretischen Darstellungen decken sich zum Großteil mit meiner Untersuchung. Für die zukünftige Arbeit mit verbal aggressiven Jugendliche habe ich herausgefunden, dass es immer mehr und vor allem immer jüngere Jugendliche, wobei man bei 11- 12-jährigen meiner Meinung nach noch von Kindern sprechen kann, verbal aggressiv werden. Dies stellt die BetreuerInnen vor neue Herausforderungen, mit denen sie umzugehen lernen sollen und müssen. Sie sollten schon vor ihrem Berufsantritt auf verbal aggressive Jugendliche vorbereitet werden. Ich bin der Meinung, dass Verhaltensauffälligkeiten im Jugendalter, dazu zählt auch die verbale Aggression, vielmehr in der universitären Ausbildung thematisiert werden müsste.

Es wurde auch angesprochen, dass es schon zur Regel geworden ist, dass verbal aggressive Jugendliche zu zweit betreut werden. Dies bestätigt meine Annahme, dass verbal aggressives Verhalten auf die Dauer, zu psychischen Belastungen führen kann und in weiterer Folge zur Überforderung. Aus der Untersuchung ging sehr positiv hervor, dass die BetreuerInnen sich in ihrer Einrichtung wohlfühlen und sie ihr Team, die Leitung und die Supervision in der Verarbeitung verbaler Attacken, als Unterstützung (vor Überforderung) erleben. Dies zeigt für mich, dass der internen Kooperation und Kommunikation eine sehr große Bedeutung im Umgang mit verbaler Aggression zukommt.

Für mich stellen sich für die zukünftige Arbeit mit verbal aggressiven Jugendlichen, weiterführende Fragen wie „Warum werden die Jugendlichen noch aggressiver? Was ist es? Warum sind sie so grantig? In einer Welt in der sie alles haben.“ Den Ursachen dafür sollte verstärkt auf den Grund gegangen werden. Diese Fragen stellte sich auch ein Betreuer, der in der Kategorie 9.5 anführt wurden. Weiters stellt sich für mich die Frage „Wieso kommt die Hilfe vom Jugendamt nicht früher?“

11. LITERATURVERZEICHNIS

Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Böhnisch, Lothar (2001): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Borstnar, Nils/Köhrmann, Gesa (2004): Selbstmanagement mit System. Kiel: Ludwig.

Dutschmann, Andreas/ Lukat, Justina (2011): Möglichkeiten und Grenzen der Jugendhilfe bei dissozialen aggressiven Kindern und Jugendlichen. S. 127 – 144. In: Deegener, Günther/Körner, Wilhelm (Hrsg) (2011): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Weinheim Basel: Beltz Verlag

Ettrich, Christine/Ettrich, Klaus Udo (2006): Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Gläser, J./Laudel, G. (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser, J./Laudel, G. (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Havryliv, Oksana (2009): Verbale Aggression. Formen und Funktionen am Beispiel des Wienerischen. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Honer, Anne (2003): Interview. In: Bohnsack, Ralf/ Marotzki, Winfried/ Meuser, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Jäger, Doris (2012): Was tun...nach verbalen Attacken? „Wie komme ich aus dem Gefühls-sumpf heraus?“ „Wie löse ich Gedanken-Egel?“ Norderstedt: BoD - Books on Demand.

Kiener, Franz (1983): Das Wort als Waffe. Zur Psychologie der verbalen Aggression. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Kulbe, Annette (2009): Grundwissen Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Lehrbuch für Pflegeberufe. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Krause, Christina/Mayer Claude-Helene (2012): Gesundheitsressourcen erkennen und fördern. Training für pädagogische Fachkräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Micus, Christiane (2002): Friedfertige Frauen und wütende Männer? Theorien und Ergebnisse zum Umgang der Geschlechter mit Aggression. Weinheim und München: Juventa.

Nachtigall, Christof (1998): Selbstorganisation und Gewalt. Münster: Waxmann.

Neuland, Eva (2008): Jugendsprache. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Riesenhuber, Felix (2009): Großzahlige empirische Forschung. In: Albes, S./Klapper, D./Konradt, U./Walter A./Wolf, J. (Hrsg.) (2009): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden: Gabler GWV Fachverlag.

Schäfer, Mechthild/Frey, Dieter (1999): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

Schubarth, Wilfried (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle. Neuwied Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag GmbH.

Schwabe, Mathias (2010): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt am Main: IGfH-Eigenverlag.

Sommerfeld, Verena (1996): Umgang mit Aggressionen. Ein Arbeitsbuch für Erzieherinnen, Lehrer und Eltern. Neuwied; Kriftel; Berlin: Luchterhand.

Von Stechow, Elisabeth (2004): Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH.

Wesuls, Ralf/Heinzmann, Thomas/Brinker, Ludger (2005): Professionelles Deeskalationsmanagement (ProDeMa). Praxisleitfaden zum Umgang mit Gewalt und Aggression in den Gesundheitsberufen. Stuttgart: Unfallkasse Baden-Württemberg.

Werning, Rolf/Balgo, Rolf/Palmowski, Winfried/Sassenroth, Martin (2012): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Diplomarbeit

Celik Sinan (2008): Aggressiven Kindern und Jugendlichen helfen – ein pädagogischer Blick auf die Verhaltenstherapie. Diplomarbeit Bielefeld: Grin Verlag für akademische Texte.

Zöller, Patrick (2007): Analyse und Klassifizierung von Problemsituationen bei der Einführung einer Service-orientierten Architektur (SOA). Hamburg: Diplomica® Verlag.

Zeitschrift:

Günder, Reichard/Reidegeld, Eckart (2007): Aggression von Kindern und Jugendlichen in der Stationären Erziehungshilfe. Eine empirische Untersuchung. In: Unsere Jugend. 59.Jg.H.1./2007 In: http://www.fh-dortmund.de/de/ftransfer/medien/fob08/fb8/guender_c.pdf [26.03.2014]

Meier, Jasmin/Scherzinger, Marion/Wettstein, Alexander/Altorfer, Andreas (2013): Aggression und soziale Interaktion im Erziehungsheim. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg . 19, 7-8/2013 S. 28 – 35. [26.03.2014]

Obermaier, Maria (2013): Psycho-Hygiene. Ein Phänomen wirkt ... In: Impuls. Das Magazin des Österreichischen Berufsverbandes für Kinesiologie Nr. 29/2013 S. 51-52 In: http://www.kinesiologie-oebk.at/assets/files/Impuls_Artikel/Allgemeines/2013_Psychohygiene_Maria_Obermair.pdf [05.06.2014]

Internetquellen:

Anlauf, Bernd (o.J.): Deeskalation von Gewalt und Aggression in sozialen Einrichtungen: AAT® und ProDeMa® In: http://prodema-online.de/fileadmin/files/Frontend/Literatur/P1_Anlauf-ProDeMa_11-03-14.pdf [01.08.2014]

Brockhaus (2001): Aggression – eine Abgrenzung. Mannheim: Brockhaus S. 13 In: <http://www.uni-leipzig.de/film/page3/files/Was%20ist%20Aggression.pdf> [08.04.2014]

Duden (2013): verbal. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/verbal> [14.04.2014]

Duden (2013): Eskalation. In: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Eskalation> [02.05.2014]
Lexikon online (2012): Selbstmanagement. In: <http://lexikon.stangl.eu/6445/selbstmanagement/> [11.06.2014]

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende. Marburg. In: www.audiotranskription.de/praxisbuch [18.08.2014].

Kliegel, Matthias/Zeintl, Melanie (2011): IAG Report. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstu-

die. Dresden: Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung (IAG). In:
<http://publikationen.dguv.de/dguv/pdf/10002/iag-report3-2011.pdf> [02.06.2014]

RIS (2014): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz. Fassung: 26.03.2013 (2013): In:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375>). [26.03.2014]

European medicines agency (2013) In:
http://www.ema.europa.eu/docs/de_DE/document_library/EPAR_-_Summary_for_the_public/human/002105/WC500103318.pdf [15.09.2014]

Wesuls, Ralf/Wesuls, Ingrid/Weissenberger, Gerd (o.J.): Professionelles Deeskalationsmanagement im Gesundheits- Erziehungs- und Sozialwesen. Schulungen und Ausbildungen im deeskalierenden Umgang mit betreuten Menschen. In: http://prodema-online.de/uploads/media/ProDeMa_Deescalation_2014-07-17.pdf [05.06.2014]

Zuba, Reinhard/ Schirli, Iris (2006): Jugendforschung. Jugend und Gewalt. Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule. Wien In: <http://daten.schule.at/dl/Endbericht-1.pdf> [03.04.2014]

12. ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Erfahrungen mit verbaler Gewalt: ÖIJ: Jugendstudie 2006, n=500 [Angaben in Prozent] (Zuba/Schirl 2006, S. 8)	28
Abbildung 2: Anwendung von verbaler Gewalt: ÖIJ: Jugendstudie 2006, n=500 [Angaben in Prozent] (Zuba/Schirl 2006, S.14)	29
Abbildung 3: Eskalationsdynamik in Institutionen (Schule, Jugendhilfe, ...) (Schwabe 2010, S. 132f.)	59
Abbildung 4: Hauptphasen und Interventionsschwerpunkte in De-Eskalationsphasen (Schwabe 2010, S. 134)	60
Abbildung 5: Hilfreiche Reflektionsformen zur De-Eskalation (Schwabe 2010, S. 135)	61
Abbildung 6: Die "niederlagenlose" Methode (Schubarth 2000, S. 147)	66
Abbildung 7: ICH-DU-Botschaften nach Gordon (Schubarth 2000, S. 148)	67
Abbildung 8: Inhaltliche Schwerpunkte ProDeMa KiJu (Wesuls o.J. S. 15)	81
Tabelle 1: Formen verbaler Aggression	34
Tabelle 2: Funktionen verbaler Aggression	35
Tabelle 3: Funktionen verbaler Aggression - alle Gruppen	35
Tabelle 4: 10 Ebenen in aggressiven Konfliktsituationen - nach Schwabe	55
Tabelle 5: InterviewpartnerInnen	86



Thema

Verhaltensauffälligkeit im Jugendalter

Der professionelle sozialpädagogische Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen

Forschungsfrage(n)

Welche Ressourcen, zur Erhaltung einer stabilen Psyche, stehen BetreuerInnen zur Verfügung, um den professionellen Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen langfristig zu gewährleisten?

- **Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen**
 - Wie arbeiten BetreuerInnen mit verbal aggressiven Jugendlichen?
 - Mit welchen Methoden verhindern BetreuerInnen eine Eskalation von verbal aggressiven Jugendlichen?

- **Verarbeitung verbaler Attacken**
 - Welche persönlichen Strategien verfolgen BetreuerInnen, um den professionellen Umgang mit verbal aggressiven Jugendlichen langfristig zu gewährleisten?
 - Welche Unterstützungsmöglichkeiten erhalten sie von Seiten der tätigen Institution?

Interviewleitfaden – ExpertInnen

1. Verständnis

- 1.1. Was verstehen Sie unter verbaler Aggression?
- 1.2. Wann fühlen Sie sich verbal angegriffen?

2. Arbeitsweise

- 2.1. Wie arbeiten Sie mit ihrer/m verbal aggressiven Jugendlichen?
- 2.2. Wie verhindern Sie eine Eskalation zwischen Ihnen und ihrer/m Jugendlichen?
 - 2.2.1. Wenden Sie spezielle Methoden/Techniken an?
- 2.3. Welche Arbeitshaltung haben Sie gegenüber ihrer/m verbal aggressiven Jugendlichen?

3. Fallbeispiel

- 3.1. Können Sie mir eine konkrete Situation beschreiben, in der Sie von Ihrer/m Jugendlichen verbal attackiert wurden?
 - 3.1.1. Wie haben Sie reagiert?
 - 3.1.2. Wie hat der/die Jugendliche reagiert?

4. Verarbeitung

- 4.1. Wie verarbeiten Sie verbale Attacken?
- 4.2. Welche persönlichen Strategien wenden Sie an?

5. Unterstützung

- 5.1. In welcher Art und Weise arbeitet das Team zusammen?
- 5.2. Welche Unterstützungen erhalten Sie von Seiten Ihrer Institution, um einer Überforderung vorzubeugen?

6. Fortbildung

- 6.1. Welche Fortbildungen haben Sie in Bezug auf verbal aggressive Jugendliche in Anspruch genommen?

7. Zukunft

- 7.1. Wie würden Sie sich die Arbeit mit verbal Aggressiven Jugendlichen wünschen?
- 7.2. Welche Betreuungsvariante wäre aus Ihrer Sicht, für verbal aggressive Jugendliche geeignet?
- 7.3. Was bräuchten Sie um einer Überforderung vorzubeugen?

Interviewleitfaden – Jugendliche/r

1. Verständnis

- 1.1. Was verstehst du unter verbaler Aggression?
- 1.2. Wann fühlst du dich verbal angegriffen?
- 1.3. Wie findest du verbale Attacken?

2. Verhalten

- 2.1. Was macht dich aggressiv?
- 2.2. Wie äußert sich deine Aggression?
- 2.3. In welcher Art und Weise sprichst du mit deiner/m Betreuer/in bei Meinungsverschiedenheiten?

3. Fallbeispiel

- 3.1. Kannst du mir eine konkrete Situation beschreiben, in der du mit deiner/m Betreuer/in aneinander geraten bist?
 - 3.1.1. Wie hast du dich in dieser Situation verhalten?
 - 3.1.2. Wie hat sich dein/e Betreuer/in in dieser Situation verhalten?

4. Unterstützung

- 4.1. Wie kann man Jugendliche unterstützen, dass sie nicht verbal aggressiv werden?
- 4.2. Wer oder Was kann Jugendlichen helfen, ihre Aggressionen in den Griff zu bekommen?
- 4.3. Wie könnte ein/e Betreuer/in, einer/m Jugendlichen helfen seine/ihre Aggression in den Griff zu bekommen?

5. Zukunft

- 5.1. Was meinst du, sollte dein/e Betreuer/in mehr tun und was weniger, damit es zwischen euch nicht zur Eskalation kommt?
- 5.2. Was könntest du tun damit es zwischen euch nicht zur Eskalation kommt?