



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Biografisches Arbeiten und Rehistorisierung auf den
Grundlagen der materialistischen Behindertenpädagogik“

-

Mit den Schwerpunkten Isolation,
weibliche Lebenszusammenhänge und Selbstkonzept

Verfasserin

Barbara Wieser-Yildiz

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Doz. Ao. Univ.- Prof. Dr. Ernst Berger

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	7
1 Einleitung	9
2 Theoretische Grundlagen	10
2.1 Romantische Wissenschaft.....	10
2.2 Begriffsklärung.....	13
2.2.1 Geistige Behinderung.....	13
2.2.2 Intellektuelle Beeinträchtigung.....	14
2.2.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	14
2.2.4 Menschen mit Lernschwierigkeiten in dieser Diplomarbeit.....	15
2.3 Materialistische Behindertenpädagogik und die soziale Konstruktion von Behinderung.....	16
2.4 Das bio-psycho-soziale Modell.....	18
2.5 Die ICF.....	19
2.6 Das Dialogische Prinzip.....	20
2.7 Biografie.....	21
2.8 Biografie und Geschlecht.....	22
2.9 Biografiearbeit.....	23
2.10 Isolation.....	24
2.11 Rehistorisierung.....	26
3 Weibliche Lebenszusammenhänge und Selbstkonzept	31
3.1 Weibliche Lebenszusammenhänge.....	31
3.2 Weibliche Lebenszusammenhänge von Frauen mit Lernschwierigkeiten.....	33
3.3 Selbstkonzept.....	36
3.3.1 Das Selbst.....	36
3.3.2 Selbstkonzeptmodelle.....	37
3.3.2.1 Netzwerkartige Selbstkonzeptstruktur.....	38
3.3.2.2 Zentrale und periphere Selbstkonzeptbereiche.....	38
3.3.2.3 Hierarchische Selbstkonzeptstruktur.....	38
3.3.3 Selbstkonzept bei Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	39
3.3.4 Selbstkonzeptforschungen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten.....	40

3.3.5 Forschungen zu weiblichen Lebenszusammenhängen und weiblichem Selbstkonzept von Frauen mit Lernschwierigkeiten.....	41
4 Methodisches Vorgehen.....	44
4.1 Qualitative Interviews.....	45
4.2 Biografische Methode.....	46
4.3 Forschungsannahmen.....	49
4.4 Methodenvielfalt.....	52
4.4.1 Einzelfallstudie.....	53
4.4.2 Zusammenfassung Methoden.....	56
5 Arbeitsprozessbeschreibung.....	57
5.1 Vorbereitungsphase und Suche nach Forschungspartnerin.....	57
5.2 Kennenlernen.....	58
5.3 Erstes Treffen.....	58
5.4 Arbeitsgespräche und Arbeitsvertrag.....	59
5.4.1 Arbeitssituation.....	59
5.4.2 Arbeitsvertrag.....	61
5.5 Meine Forschungspartnerin.....	62
5.6 Krise während der Zusammenarbeit.....	63
5.7 Entwicklung der Arbeitsinhalte und Themen.....	66
5.7.1 Entscheidungsfindung weitere Themen.....	67
5.7.2 „Personen der Vergangenheit“.....	67
5.7.3 „Orte der Vergangenheit“ - Wohnbiografie.....	68
5.7.4 „Orte der Vergangenheit“ - Aufsuchen von Ort A.....	69
5.7.5 Lebenspanorama.....	70
5.7.6 Akteneinsicht.....	71
5.7.7 Abschlussphase.....	72
6 Lebensgeschichtliche Zusammenhänge.....	74
7 Diskussion der Ergebnisse.....	77
7.1 Fähigkeits- und Leistungsselbstkonzept.....	77
7.1.1 Selbstkonzeptentwicklung im Kindes- und frühen Erwachsenenalter.....	79
7.1.2 Selbstkonzept im Erwachsenenalter.....	87
7.1.3 Fähigkeits- und Leistungsselbstkonzept im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten.....	92

7.1.4 Zusammenfassung Selbstkonzept.....	93
7.2 Mutter-Kind-Bindung und Geschwisterbeziehung.....	95
7.2.1 Mutter-Kind-Bindung.....	95
7.2.2 Entgleisung des Dialogs.....	96
7.2.3 Exkurs: Mütterliche Depression und ihre Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Bindung.....	103
7.2.4 Geschwisterbeziehung in der Kindheit und heute.....	107
7.3 Männer und Frauen als Bezugspersonen.....	118
7.4 Neue Forschungsannahmen.....	136
8 Pädagogische Relevanz.....	141
9 Nachwort.....	143
10 Literaturverzeichnis.....	146
11 Anhang.....	156

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Menschen danken, die mich bei der Entstehung der Arbeit unterstützt haben.

In erster Linie danke ich meiner Forschungspartnerin Claudia H. für die Bereitschaft mit mir zusammenzuarbeiten, für ihre Offenheit meiner Person gegenüber und den Mut so viele Aspekte ihres Lebens mit mir zu teilen.

Auch bedanken möchte ich mich bei meinem Betreuer Herrn Prof. Ernst Berger, der es mir ermöglichte das Forschungsprojekt durchzuführen und die vorliegende Arbeit zu verfassen sowie eine Forschungspartnerin zu finden. Er hat mir stets viel Geduld entgegengebracht, wofür ich ihm besonders dankbar bin.

Mein Dank gilt auch meiner Familie, ohne deren finanzielle und motivierende Unterstützung das Studium und das Verfassen dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Außerdem möchte ich meinen FreundInnen und meinem Mann für ihre tatkräftige Unterstützung und positiven Zusprüche danken, die sie mir stets entgegen brachten.

1 Einleitung

„Lebensgeschichten konzipieren Leben auf eine andere Weise. (...) Sie setzen in der Regel das Konzept eines Lebenslaufes voraus, aber sie verleihen ihm einen anderen Sinn, der sich im Verlauf der individuellen Lebensgeschichte jeweils erst neu herstellt. Er ist im Unterschied zum Lebenslauf eine produktive Leistung des einzelnen Individuums.“ (Schulze 1993, S.192)

Diese produktive Leistung durch den Dialog in der Gegenwart, um die Vergangenheit begreifen zu können wird in dieser Arbeit behandelt. Unterstützt durch die Forscherin, soll die Bearbeitung und Analyse des Lebenslaufes der Forschungspartnerin mit Lernschwierigkeiten dabei helfen neue Verhaltensperspektiven für das subjektive Leben zu eröffnen. In diesem qualitativen Forschungsprozess wird somit das Leben einer Person beleuchtet die durch ihre „Andersartigkeit“ von gesellschaftlichem Ausschluss betroffen ist, deren Leben sich abtrennt und innerhalb dieser unter eigenen Regeln vollzieht.

Durch die Beschäftigung mit dem Thema der Biografieforschung innerhalb des Seminars „Erinnern als integrativer Prozess“ bei Frau Kreiling wurde mir nahegebracht, wie sinngesamt eine intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte für das Individuum sein kann. Aus diesem Grund wählte ich für die vorliegende Arbeit einen qualitativen Forschungsansatz, in der die Subjektorientierung im Vordergrund stand. Ich stellte also im Rahmen einer Einzelfallanalyse eine einzelne Person in den Mittelpunkt der Forschungsarbeit. Dabei war es mir wichtig, nur oberflächliche, zu untersuchende Themen im Vorfeld zu formulieren, diese dienten der Eingrenzung des Forschungsbereiches. Im Vordergrund stand es, dass die Frau mit Lernschwierigkeiten in der gemeinsamen Zusammenarbeit selbst die Inhalte bestimmte, die behandelt werden sollten. Damit sollte ermöglicht werden, dass sie für sie relevante Themen die in ihrem Leben von Bedeutung sind und waren, vorbringen konnte. Meine Rolle innerhalb der Forschung war es, der Forschungspartnerin unterstützend im Begreifen und Verstehen ihrer eigenen Lebenszusammenhänge zur Seite zu stehen, und ihr die Bedeutsamkeit ihrer eigenen subjektiven Perspektive zu signalisieren.

Diese Arbeit baut auf der theoretischen Grundlagen der Romantischen Wissenschaft nach Lurija auf, die von einem Reichtum der Lebenswelten ausgeht. Um diesen Reichtum innerhalb der Forschung sichtbar zu machen, steht die möglichst ganzheitliche

Betrachtung von Phänomenen im Vordergrund. Auch das Menschenbild der materialistischen Behindertenpädagogik liegt dieser Arbeit zugrunde. Sie geht davon aus, dass Behinderung und Isolation erst durch den Ausschluss von Individuen aus der Gesellschaft entsteht, und nicht auf die biologische Ebene reduziert werden kann. Die Methode der Rehistorisierung bemüht sich darum, Menschen die von Ausschluss bedroht sind, durch Prozesse des Verstehens in ihre eigene Lebensgeschichte zu versetzen, um die Reduktion auf die sogenannte Behinderung zu verhindern.

Meine Forschungspartnerin war im Laufe ihres Lebens mit zahlreichen Isolationserfahrungen konfrontiert, die besonders in Form von gemeinsamen Gesprächen thematisiert wurden. Unsere Zusammenarbeit erstreckte sich über einen Zeitraum von 14 Monaten, in denen es zu regelmäßigen Treffen kam. Gemeinsam konnten wir wichtige Themen innerhalb des Lebens der Forschungspartnerin aufgreifen, deren Bearbeitung durch die Schwerpunktsetzung dieser, unterstützend im Verstehen, und in der individuellen Lebensbewältigung der Forschungspartnerin wirkten.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Romantische Wissenschaft

Als Begründer der romantischen Wissenschaft gilt der deutsche Physiologe Max Verworn, der zu Beginn des 20. Jahrhunderts Wissenschaftler zwei unterschiedlichen Schulen zuordnete: Wissenschaftler die sich der klassischen Wissenschaft verschrieben, und jene, die sich der romantischen zuteilen ließen. Für Verworn betrafen diese beiden Grundeinstellungen jedoch nicht nur das wissenschaftliche Vorgehen, sondern auch die persönliche Einstellung. Alexander Romanowitsch Lurija griff diese Wissenschaftsrichtungen auf und setzte sich mit ihnen zeitlebens intensiv auseinander, mit seinen Veröffentlichungen zu seinen eigenen Studien der romantischen Wissenschaft, zwei neurologischen Falldarstellungen, sowie seiner Autobiografie, geht er aufgrund der schwierigen politischen Situation im kommunistischen Russland aber erst relativ spät an die Öffentlichkeit (Lurija 1993, S.8, Kommentar Oliver Sacks).

Lurija sieht die beiden Forschungsansätze als in zwei vollkommen gegensätzliche Richtungen verlaufende Vorgangsweisen zur Analyse von Phänomenen. Während der klassische Wissenschaftler laut Lurija eine reduktionistische Perspektive einnimmt, indem er Ereignisse in seine kleinsten Bestandteile zerlegt, hat der romantische Wissenschaftler zum Ziel, „den Reichtum der Lebenswelten zu bewahren, und sie erstreben eine Wissenschaft, die sich dieses Reichtums annimmt“ (Lurija 1993, S.177). Kritik an der klassischen Wissenschaft übt Lurija an der stets nach Erklärungen suchenden Vorgehensweise, und der Tendenz, Forschung größtenteils auf mathematische Schemata zu reduzieren. Der Wissenschaftler, der sich hingegen dem Romantischen zuwendet, nimmt sich einem Gegenstand an und betrachtet und beschreibt diesen, ohne ihn aufzuspalten und zu zerteilen. Die romantische Wissenschaft hat also nicht zum Ziel allgemeine Gesetzmäßigkeiten aufzudecken und zu formulieren, sie versucht dem Objekt an sich gerecht zu werden und es aus so vielen Perspektiven und Gesichtspunkten wie möglich zu betrachten. Obwohl es in seinen Schriften zur Romantischen Wissenschaft so scheint, als ob sich Lurija voll und ganz diesem Forschungsansatz zuwenden würde, führt er gleichzeitig aber auch die Nachteile und Mängel dieses auf. „Die Beschreibung unmittelbar wahrgenommener Erscheinungen kann den Beobachter zu Pseudoerklärungen verführen, die auf seinem subjektiven Verständnis der Phänomene gründen“ (Lurija 1993, S.181). Er warnt also davor, einen zu oberflächlichen Einblick in den Forschungsgegenstand zu erlangen, und aus rein subjektiver Perspektive zu Schlüssen zu kommen, die diesem nicht gerecht werden. Um diese Irrtümer zu verhindern, und das Ziel zu erreichen, ein Netzwerk wesentlicher Zusammenhänge aufzudecken und somit ein umfassendes Bild entstehen zu lassen, soll ein Gegenstand stets in Beziehung zu anderen Objekten und Ereignissen verstanden werden.

Ein weiterer Kritikpunkt an der Tradition der romantischen Wissenschaft ist nach Lurija die Vernachlässigung der Logik. „...sorgfältige, Schritt für Schritt aufgebaute Argumentation ist nicht ihre Sache, und nur mit Mühe kommt sie zu festen Formulierungen und universellen Gesetzen“ (Lurija 1993, S.178). Demnach erfüllt der Ansatz der romantischen Wissenschaft meist nicht die Anforderungen, die an eine klassische Wissenschaft als Grundvoraussetzungen gestellt werden, im Gegenteil: „Zuweilen nehmen in ihrer Arbeit künstlerische Neigungen und Intuitionen überhand“ (Lurija 1993, S.178).

Lurija beschäftigte sich somit mit den Mängeln und Schwächen beider Wissenschaften, und war der Meinung, die ideale und profitabelste wissenschaftliche Vorgehensweise wäre

ein Mittelweg zwischen der romantischen und der klassischen Perspektive. Sein Vorschlag war eine synthetische Zusammenführung des Konkreten und des Analytischen, in deren Mittelpunkt das Individuum als Zentrum der Auseinandersetzung steht. Als die ideale Verbindung der Forschungspraxis, in der der Forscher die jeweiligen Stärken beider Wissenschaftsansätze verbinden kann, gilt nach Lurija das „anatomisierte Totalporträt des leidenden Individuums“ (Lurija 1993, S.18). Sein Ziel war es also, das Individuum als Lebewesen zu begreifen, das einerseits, organisch gesehen, aus seinen Funktionen und Trieben heraus eine rein biologische Determinante hat, andererseits aber, durch seine Individualität im Sozialen und Kulturellen verankert ist.

Lurijas Wunsch war es, diese beiden wissenschaftlichen Zweige zu einem neuen, ertragreicheren Forschungsansatz zu verbinden. Er versuchte mit seinen beiden neurologischen Falldarstellungen ein Abbild der „idealen“ Wissenschaft vorzuleben, indem er auf den Menschen als Individuum, mit seinem subjektiven Empfinden, einging und diese beschrieb. Während er sich dieser Ideologie, im theoretischen Sinne, voll hingab, so ist doch fraglich ob Lurija dies auch im praktischen Sinne so umzusetzen verstand. Seine Falldarstellungen beruhten größtenteils auf Tagebucheintragungen und narrativen Erzählungen, er betrachtete die Personen, in seinen wissenschaftlich biografischen Arbeiten, aus seiner Perspektive als Wissenschaftler, nahm also eine hierarchische Position ein und behandelte sie als reine Forschungsgegenstände. Ein konstruktiver Dialog schien hier nicht zustande gekommen zu sein, Lurija betrachtete die Personen in seinen Falldarstellungen rein als Außenstehender (Kreilinger 2002, S.40).

Auch wenn dieser Ansatz, der hierarchischen Beziehung zur Forschungspartnerin, für dieses Forschungsvorhaben nicht von Bedeutung ist, im Gegenteil sogar abgelehnt wird, so lassen sich in der Perspektive des „Romantischen“ von Lurija doch Ansätze verfolgen, die im Rahmen dieses Projektes Einfluss üben. Die Forscherin verfolgt wie der Autor das Ziel der Forschungspartnerin an sich gerecht zu werden, sie aus so vielen Perspektiven wie möglich untersuchen zu können, und dabei ein möglichst umfassendes Bild dieser darstellen zu können.

Besonders die Theorie der Bewahrung des Reichtums der Lebenswelten, dass also jede Lebenswelt reich ist an Emotionen und Erfahrungen, kann zu einem besseren Nachvollziehen, in Bezug auf Überlebensstrategien und Bewältigungsmechanismen, von (von) Isolation bedrohten Menschen, führen.

2.2 Begriffsklärung

2.2.1 Geistige Behinderung

Der Terminus der geistigen Behinderung wird bis heute vielfach gebraucht, steht jedoch für einen relativ unklar gefassten Begriff, da sich die definitorische Bestimmung schwierig gestaltet (Fornfeld 2004, S.45). Übernommen wurde er aus dem anglo-amerikanischen Fachterminus „mentally retarded“, und fand seine erstmalige Verwendung bei der Gründung der „Elternvereinigung für das geistig behinderte Kind e.V.“ im Jahr 1958 (Speck 2007, S.136). Der Begriff wurde bereits von vielen Seiten kritisiert, einige Alternativen zum Bezeichnen dieses Personenkreises wurden aufgegriffen und zu integrieren versucht, bisher konnte sich jedoch kein anderer geeigneter Terminus durchsetzen.

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird versucht, die defizitäre Betrachtungsweise zu entschärfen, indem vor den Begriff der „geistigen Behinderung“ eine andere Kategorie, wie zum Beispiel Frauen, Schüler, Kinder etc., gestellt wird, um die Behinderungsproblematik als sekundäre Attribution darzustellen (Neuhäuser / Steinhausen 1999, S.11). Trotzdem ist die soziale Funktion des Begriffes „geistige Behinderung“ eine sehr umstrittene, die Personengruppe läuft aufgrund der Definition Gefahr, ausgegrenzt, benachteiligt und abgewertet zu werden (Speck 2007, S.136). Während also Speck meint, dass die Festlegung auf einen Begriff, zur Bezeichnung des Personenkreises der Menschen mit einer „geistigen Behinderung“, an sich schon problematisch ist und damit besagte Personen von Stigmatisierung nicht bewahrt werden können, ist eine Definition für die wissenschaftlichen Disziplinen aber unumgänglich und notwendig, um die Adressaten von sozialen Unterstützungssystemen und Interventionen festlegen zu können, sowie ganz allgemein Theorie und Praxis seitens der Pädagogik im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik möglich zu machen. Die Problematik der Betitelung von Menschen mit einer „geistigen Behinderung“ führt zu einer Wirkung, die nie wertneutral sein kann und schon dadurch zu Ausgrenzung führt: Sie spricht der Einzelnen die Individualität ab, klassifiziert Merkmale, fasst sie zusammen und macht sie zu Eigenschaften eines Menschen. Feuser geht sogar noch weiter und sagt, dass bereits die Wahrnehmung eines Menschen mit „geistiger Behinderung“ von einer außenstehenden Person ausschließend ist. „Es gibt Menschen, die **WIR** aufgrund **UNSERER** Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem **WIR** sie sehen, einem Personenkreis zuordnen,

den **WIR** als "geistigbehindert" bezeichnen" (Feuser 1996, Hervorhebung im Original). Auch die Abwertung von Menschen, die als „geistig behindert“ bezeichnet werden, allein durch die Semantik des Begriffes selbst, scheint thematisiert werden zu müssen. „Die Gleichsetzung von „Intellekt“, „Kognition“, also von Denken mit „Geist“ greift zu kurz. Nennen wir einen Menschen in seinem Geist behindert, werten wir ihn damit zwangsläufig in seinem Person-sein ab“ (Fornfeld 2004, S.50). Der Problembegriff der „geistigen Behinderung“ und seine defizit-orientierte Konnotation wird vielseitig kritisiert und diskutiert, ein treffenderer Begriff konnte jedoch bis jetzt nicht gefunden werden, weshalb dieser von vielen Wissenschaftlern und Autoren noch immer verwendet wird. Die Institution der Lebenshilfe Österreich jedoch hat im Jahr 2006 die Bezeichnung „Geistige Behinderung“ aus ihrem Organisationsnamen entfernt (König et al 2009, S.187).

2.2.2 Intellektuelle Beeinträchtigung

Laut Theunissen ist der Begriff der „intellektuellen Behinderung“ auf dem besten Weg, den der geistigen Behinderung abzulösen. Doch auch dieser Begriff scheint die gleiche Problematik wie der Begriff der „geistigen Behinderung“, nämlich die Wirkung der Stigmatisierung und Ausgrenzung von Menschen mit Lernschwierigkeiten, mit sich zu ziehen. Der Terminus entstammt fachwissenschaftlichen Diskursen und ist nicht von den Betroffenen selbst vorgeschlagen, beziehungsweise in Diskussion gebracht worden (Theunissen 2007, S. 177). Trotzdem hat sich der Begriff „intellectual disabilities“ bereits in internationalen Forschungsprojekten durchgesetzt (z.B. IASSID), und wird nun in seiner Übersetzung auch im deutschsprachigen Raum debattiert (König et al 2009, S.188).

2.2.3 Menschen mit Lernschwierigkeiten

Der Alternativbegriff für „Menschen mit geistiger Behinderung“ und „Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“, der seitens Betroffener selbst gewählt wurde, ist der der Menschen mit Lernschwierigkeiten. Die People-First-Bewegung im anglo-amerikanischen Raum führte den Terminus der „people with learning difficulties“ ein, der im deutschen Sprachraum vor allem durch den Verein „Menschen zuerst – Netzwerk People First

Deutschland“ bekannt wurde (Schirbort 2007, S.214). Verweisen soll der Begriff darauf, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten lediglich Probleme mit Lernprozessen und dem Aneignen von Wissen haben. Eine erschwerende Rolle nehmen dabei alltägliche Barrieren wie zum Beispiel Texte ein, die in komplizierter Sprache verfasst werden und Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Nutzung ihrer intellektuellen Fertigkeiten einschränken (Firlinger 2003, S.29). Aus der fachlichen Perspektive kann dieser Terminus jedoch, aufgrund der ungenauen Definition und seiner scheinbar sehr allgemeinen Bedeutung, zu Verwirrungen führen, da eine Abgrenzung von Begriffen wie Lernprobleme, Lernbeeinträchtigungen und Lernbehinderung schwierig ist (Schirbort 2007, S.214).

2.2.4 Menschen mit Lernschwierigkeiten in dieser Diplomarbeit

Da der Begriff der Menschen mit Lernschwierigkeiten der einzige aktuelle Behinderungsterminus ist, der aus der Richtung Betroffener kommt, verwende ich diesen in dieser Diplomarbeit.

Die Forscherin verfolgt also den Grundansatz, den auch die People First Organisation vertritt, nämlich dass ihre Forschungspartnerin lediglich anders lernt als andere, dass sie dies manchmal langsamer tut, oder mehr Unterstützung benötigt, und dies ihre individuelle Beeinträchtigung darstellt (Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.).

Verwendung findet er vor allem in der partizipativen Forschung, in der Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst als Experten betrachtet werden und in den gesamten Forschungsprozess mit eingebunden werden (Walmsley et al., 2000). Auch dieses Projekt folgt einem partizipativen Ansatz, so bildet die subjektive Sicht der Forschungspartnerin den Ausgangspunkt des Forschungsprojektes: Sie bestimmt die Themen in der Vergangenheitsaufarbeitung sowie die biografischen Aktivitäten, die in diesem Rahmen stattfinden. Der Begriff der Menschen mit Lernschwierigkeiten kann somit als ein symbolischer Schritt in Richtung einer Bewegung zu mehr Teilhabe und Selbstbestimmung von „Menschen mit geistigen Behinderungen“ gesehen werden. Besonders aus diesem Grunde scheint mir die Verwendung des Terminus der Lernschwierigkeiten hier angemessen und passend.

2.3 Materialistische Behindertenpädagogik und die soziale Konstruktion von Behinderung

Anfang der 1970er Jahre fand innerhalb des Faches der Sonder- und Heilpädagogik ein Paradigmenwechsel statt, an dem vor allem Wolfgang Jantzen maßgeblich beteiligt war. Die neue Bewegung, die als materialistische Behindertenpädagogik bezeichnet wurde, veränderte besonders durch ein neues Menschenbild die vorherrschende Tradition der Theorie und Praxis in der Behindertenpädagogik. Im Vordergrund steht die Überwindung der Reduktion von Behinderung auf Schicksal und Natur, bewusst wird sich von der Überzeugung der Unerziehbarkeit, Unverständlichkeit und Bildungsunfähigkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten distanziert, indem diese Auffassungen als gesellschaftliche Konstruktionen angesehen werden, und sich in die Richtung einer konsequenten Subjektorientierung bewegt wird (Jantzen 2007a, S. 87f.).

Neben dieser Forderung, der Aufhebung von Behinderung als Naturalisierung und Verdinglichung, entwickelte sich die materialistische Behindertenpädagogik auch aus einer kritischen Auseinandersetzung mit der marxistischen Theorie sowie der kulturhistorischen Tätigkeitstheorie von Vygotskij, Leont'ev und Lurija. Aufgrund der Relevanz letzteren Ansatzes für das neue Paradigma in der Behindertenpädagogik, wird nun auf dieses noch näher eingegangen. Vygotskij hat sich bereits im Jahre 1924 mit methodischen Problemen der Pädagogik, in Bezug auf Menschen mit Lernschwierigkeiten, eingehend beschäftigt. Er kritisiert die Reduktion von Behinderung auf der biologisch-organischen Ebene, und weist bezüglich der „Defektivität“ von Kindern darauf hin, dass eben nicht diese im Vordergrund von heilpädagogischen Bemühungen stehen darf, sondern die veränderte soziale Situation, und die Analyse der ihr innewohnenden Defektivität, in den Blickwinkel gerückt werden soll. Er sieht die Entwicklung des Subjektes in einem dreigliedrigen System, dem Subjekt, der Tätigkeit, und dem Objekt. Leont'ev führte diese Theorie weiter, in der die Tätigkeit als „gerichtete Aktivität des Subjektes im Verhältnis zur Welt“ gilt (Jödecke 2002, S.123). Diese Tätigkeit ist eingebunden in das System gesellschaftlicher Verhältnisse, innerhalb dieser lernt sich das Individuum somit in der Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst, zu verhalten. Voraussetzung für die Subjektivität des Individuums ist dabei, dass es sich „in der Tätigkeit auf das Objekt, also die objektiv-reale Welt der außerhalb seiner Psyche existenten Natur- und Lebenszusammenhänge bezieht. Dies geschieht durch seine *Tätigkeit*, deren Bestandteil das Abbild, die Widerspiegelung ist“ (Jantzen

2007a, S. 83). Liegt ein „Defekt“ beim Individuum vor, so wird die Entwicklung erschwert, wobei diese aber nicht durch den Defekt determiniert ist, sondern durch die Möglichkeiten die ihm von seiner Umgebung geboten, beziehungsweise nicht geboten werden (Jödecke 2002, S.124).

Jantzen schloss an diese Theorien der kulturhistorischen Psychologie an, und erweiterte sie mit dem Isolationskonzept, das auf Ergebnissen der sozialen Deprivations- und Hospitalismusforschung gründet.

Behinderung kann nicht auf ein biologisches Niveau reduziert werden, sondern muss als komplexes Zusammenspiel auf der biotischen, psychischen und sozialen Ebene gesehen werden, um den ganzheitlichen Menschen in den Blickpunkt zu stellen und diesem gerecht zu werden (Jantzen 2007, S.88). Sie wird „sichtbar und damit als Behinderung überhaupt erst existent, indem Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten“ (Jantzen 1973, S.156). Entspricht das Individuum aufgrund seiner Merkmale diesen Vorstellungen nicht, erst dann entsteht Behinderung auf der sozialen Ebene. Indem Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Beispiel physische oder/und psychische Unfähigkeit im Bereich der Lohnarbeit zugesprochen wird, und sie damit ein Etikett als „Arbeitskraft minderer Güte“ tragen müssen, zieht dies zwangsweise eine soziale Abwertung mit sich (Jantzen 1976, S.15f).

Jantzen vertritt die Ansicht, dass der Kern jeglicher Art von Behinderung das Resultat von Isolation vom gesellschaftlichen Erbe ist, also der dialektische Gegensatz zur Partizipation an diesem (Jantzen 2002, S.4; 1976, S.24). Isolierende Bedingungen wirken jedoch nur dann als jene, wenn sie beim Individuum auf betreffende Dimensionen der Verwundbarkeit stoßen. Das Phänomen der Isolation als soziales Verhältnis, nimmt die materialistische Behindertenpädagogik in ihren Blickwinkel, und sucht in der jeweiligen Situation nach dem Ursprung sowie nach den Überwindungsmöglichkeiten dieser isolierenden Bedingungen (Jantzen 2007a, S. 89). Verknüpft mit der Überzeugung der Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit aller, ergibt sich daraus, dass jedes Handeln in sich zweckmäßig ist, so gilt für alle Menschen, und somit auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten, „dass der Aufbau ihrer psychischen Prozesse sinnvoll und systemhaft erfolgt“ (ebd., S.91). Dementsprechend kann die Entwicklung von Symptomen als individuelles Bedürfnis der Realisierung von Autonomie in höchst gefährdenden Situationen gesehen werden

(Jödecke 2002, S.125).

Die materialistische Behindertenpädagogik versteht sich als eine synthetische Wissenschaft, in die immer neue methodologische Überlegungen sowie Forschungsergebnisse aus verschiedensten Humanwissenschaften einfließen, wie zum Beispiel aus der Psychologie, den Sozial- und Neurowissenschaften und der Philosophie (Jantzen 2007a, S.87). Sie stellt die Grundlagen einer basalen und allgemeinen Pädagogik dar, die auch bei schwersten Formen der Behinderung Entwicklung, Kommunikation, Dialog und Lernen als wahrnehmbar und unterstützbar anerkennt. Um diese Unterstützungen leisten zu können, bemüht sich die materialistische Behindertenpädagogik bezüglich pädagogischer Prozesse darum, intermediäre Räume zu schaffen, zu erhalten und falls nötig wiederherzustellen (Jantzen 2002, S.11).

2.4 Das bio-psycho-soziale Modell

Das bio-psycho-soziale Paradigma von Gesundheit und Krankheit ist deswegen für das Verständnis von Behinderung relevant, da das „psychosoziale Modell [...] das gegenwärtig kohärenteste, kompakteste und auch bedeutendste Theoriekonzept [ist], innerhalb dessen der Mensch in Gesundheit und Krankheit erklärbar und verstehbar wird“ (Egger 2005, S.4). Als einer der Begründer dieses Modells gilt Engel, der 1977 aus einem systemtheoretischen Ansatz heraus ein hierarchisches Wissens- und Wissenschaftsmodell entwickelte, innerhalb dessen sich die Natur und unser Wissen von der untersten subatomaren Ebene über die personale Ebene zur Zweier-Beziehung, bis zu den höheren Ebenen der Kultur, Nation und schließlich zur obersten, der Biosphäre, horizontal erstreckt. Das bio-psycho-soziale Paradigma soll die Verbindungen zwischen, und das Einwirken eben dieser unterschiedlichen Ebenen aufeinander, darstellen (Kaltenborn 2007, S.50f).

Krankheit ist, entsprechend dem bio-psycho-sozialen Paradigma, dadurch charakterisiert, dass Störungen auf unterschiedlichen Ebenen durch autoregulative Mechanismen nicht mehr kompensiert werden können und durch die vertikale Kausalität auch höhere und niedrigere Ebenen betroffen und in Mitleidenschaft gezogen werden (Egger 2005, S.3, Kaltenborn 2007, S.51). Laut Jantzen sind besonders in der kindlichen Entwicklung die höheren Ebenen für weitere Entwicklungsmöglichkeiten dominanter, was aber nicht bedeutet, dass die jeweils niedrigeren Ebenen außer Acht zu lassen sind, oder im

schlimmsten Falle negiert werden dürfen (Jantzen 2007a, S.18). Dem mehrdimensionalen Verständnis von Krankheit und Behinderung wird, in Hinblick auf therapeutische Interventionen, nur mithilfe eines multimodalen Hilfsansatzes gerecht, innerhalb dessen agierende Professionen Unterstützungen auf allen Ebenen anbieten müssen. Während das bio-psycho-soziale Modell ihren Ausgang in der Medizin hat, ist es mittlerweile auch für die Geistes- und Sozialwissenschaften theoretisch vorherrschend (Kaltenborn 2007, S.51f).

2.5 Die ICF

Der ICF, dem Klassifikationssystem der WHO, das 2001 als Nachfolgerin der ICIDH verabschiedet wurde, liegt das bio-psycho-soziale Paradigma zu Grunde (Kaltenborn 2007, S.53). Der Ansatz der „Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ intendiert eine Synthese, „die eine kohärente Sicht der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene ermöglicht“ (DIMDI 2005, S.25). Die Gesundheitsministerien der Mitgliedsstaaten der WHO verpflichten sich, die ICF als konzeptuelle Grundlage für das Verständnis von Behinderung sowie bezüglich der Berichterstattung heranzuziehen. Bei den Einheiten innerhalb der Klassifizierung handelt es sich nicht wie bei der ICIDH um Personen selbst, sondern um die Situation von Personen hinsichtlich der Gesundheitsdomänen und -dimensionen. Die Klassifikation erfolgt anhand von zwei Teilen, Funktionsfähigkeit und Behinderung sowie den Kontextfaktoren, die Umweltfaktoren sowie personenbezogene Kriterien miteinbeziehen. Letztere werden in der ICF nicht klassifiziert, können aber je nach Relevanz erwähnt werden. Somit fließt in das Klassifizierungssystem die Auffassung mit ein, dass bei der Funktionsfähigkeit und Behinderung eines Menschen eine dynamische Interaktion zwischen dem Gesundheitsproblem und den Kontextfaktoren herrscht. Die Elemente der Funktionsfähigkeit und Behinderung können in zweifacher Weise erhoben werden, einerseits um Probleme aufzuzeigen (z.B. Schädigungen, Beeinträchtigungen der Aktivität oder Teilhabe), andererseits um nicht-problematische Aspekte des Gesundheitszustandes, wie die Möglichkeiten der Teilhabe, hervorzuheben. Somit wird in der ICF der Blick nicht nur auf die negativen Auswirkungen von Krankheit und Behinderungen gelegt, es werden auch „Komponenten der Gesundheit“ festgehalten.

Weiters unterscheidet sich die ICF von ihrem Vorgänger der ICIDH in Bezug auf den

Begriff der „disability“: Während in der ICIDH damit die Fähigkeitsstörung bezeichnet wurde, wird in der ICF unter diesem Begriff der Zusammenhang der negativen Wechselwirkungen zwischen dem Gesundheitsproblem einer Person und ihren Kontextfaktoren zusammengefasst. (Lindmeier 2007b, S.165f). Somit wird auch hier versucht, die gesamte Behinderungssituation in den Fokus zu nehmen, und die Reduktion auf die rein biologische Ebene aufgehoben.

2.6 Das Dialogische Prinzip

Spitz spricht von einem Dialog als sinnvolles Gespräch zwischen zwei wirklichen Personen, an dem man selbst teilnehmen oder zuhören kann, etwas also, womit man im Alltagsleben vertraut ist. Er betont die Bedeutung des Dialogs für den Säugling, und bezeichnet bereits frühe Objektbeziehungen als diesen, beziehungsweise als Vorläufer des Gesprächs. Durch den Dialog lernt das Kind Belebtes und Unbelebtes zu unterscheiden, ohne diesen schreitet zwar die Reifung, nicht aber die Entwicklung des Individuums voran. „Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen“. Spitz spricht hier die besonders starke Bedeutung des Dialogs an, er stellt ihn als Beitrag der Umwelt zur Entstehung, Entwicklung und Festigung von Ich, Selbst, Charakter und Persönlichkeit dar. Der Dialog gilt demnach als Quelle für den Beginn der artspezifischen Anpassung und bewirkt, speziell beim Menschen, eine Zähmung der Triebe und Entwicklung von Ich-Abwehrmechanismen. (Spitz 1976, S.25f)

Die spezielle Theorie des dialogischen Prinzipes von Martin Buber ist für diese wissenschaftliche Arbeit dahingehend relevant, da es für die praktische Auseinandersetzung in der Beziehung zwischen der Forscherin und der Forschungspartnerin von Bedeutung ist.

Für einen Dialog sind mindestens zwei Menschen notwendig, durch deren Zusammenspiel sich der Sinn des Gespräches entwickelt. Bestimmend für diesen Sinn ist somit nicht jede Person für sich, sondern das „Zwischen“ den Gesprächspartnern. Von dialogisch kann dann gesprochen werden, wenn sich das Zwischenmenschliche entfaltet, und zumindest zwei Personen „einander-gegenüber stehen“ (Buber 1984, S.276).

Um zu einem Dialog zu gelangen, ist die Grundbewegung der Hinwendung notwendig, gemeint ist damit laut Buber, mit der Seele die Aufmerksamkeit auf die Person zu richten (Buber 1984, S.170). Buber spricht in seinem Buch davon, dass im dialogischen

Gespräch, das dort als „echtes Gespräch“ Erwähnung findet, die jeweiligen Partner zueinander als Person „Ja sagen“ müssen, und sich gegenseitig einbringen (Buber 1984, S.293). „Die Hauptvoraussetzung zur Entstehung eines echten Gesprächs ist, daß jeder seinen Partner als diesen, als eben diesen Menschen meint. Ich werde seiner inne, werde dessen inne, daß er anders, wesenhaft anders ist als ich, in dieser bestimmten ihm eigentümlichen einmaligen Weise wesenhaft anders als ich, und ich nehme den Menschen an, den ich wahrgenommen habe, so daß ich mein Wort in allem Ernst an ihn, eben als ihn, richten kann“ (Buber 1984, S.283). Der Partner darf dabei nicht als Objekt der Beobachtung oder Betrachtung herangezogen werden, essentiell ist das sich „Innewerden“ des andersartigen Gegenübers, das elementare in Beziehung treten zueinander, das Buber als „personale Vergegenwärtigung“ bezeichnet.

2.7 Biografie

Biografie bedeutet, aus dem griechischen übersetzt, Lebensgeschichte und ist ein philosophischer, literarischer und wissenschaftlicher Begriff, der an die historische Entwicklung der Relation von Individuum und Gesellschaft gebunden ist. Die Lebensbeschreibung spielt in beinahe allen Situationen des Alltags in der Form von Erfahrungswissen eine Rolle, Garfinkel spricht von einem „historisch-prospektiven Kontext für die Bewältigung aktueller Situationen“ (Garfinkel 1967, S.130). „Lebensgeschichte bezeichnet jene sinnhafte Perspektive des Handelns, Erlebens und Reflektierens konkreter Subjekte, die in je konkreten sozialen Handlungsumwelten ihre Biografie leben und diese – Welt und Biografie – re-konstruieren.“ (Dausien 2004, S.316).

Während der Lebenslauf die „äußere“ beziehungsweise „objektive“ Abfolge innerhalb der Lebensspanne eines Individuums bezeichnet, ist die Lebensgeschichte die Erzählung über diese Ereignisse des Lebenslaufes von der „inneren“ oder „subjektiven“ Seite aus. Die Biografie macht somit den Lebenslauf zum Thema, und stellt eine selektive Vergegenwärtigung dar (Dausien 2004, S.314). Kohl geht hier noch einen Schritt weiter und bezeichnet den Lebenslauf als soziale Institution und Regelsystem, das die Vergesellschaftlichung des einzelnen Subjekts in der Moderne lenkt, und will ihm damit eine naturgegebene, biologische Form absprechen (Kohli 1985; Dausien 1998, S.265).

Bei dem sozialen Konstrukt der Biografie steht nicht das Abbild oder der Ausdruck individueller Identität im Vordergrund der Betrachtung, sondern kulturelle Muster der

Selbstthematisierung und Identitätskonstruktion (Dausien 2004, S.314). Biografien werden „gemacht“, sie werden von reellen Subjekten in konkreten Kontexten konstruiert und rekonstruiert, bedürfen bestimmten Anlässen, sind von Bedeutung für Individuen aber auch für das Kollektiv, unterliegen Restriktionen und verwenden verschiedene Medien und „Register“ der Konstruktion - im Vordergrund steht hier das alltagsweltliche Erzählen von Lebensgeschichten. Biografien unterliegen einer dominanten Zeitstruktur unter Gesetzmäßigkeiten lebenszeitlicher Prozesse. Dabei werden einzelne biografische Erfahrungen oder „Interaktionsgeschichten“ im narrativen Kontext, unter der Perspektive der Kontinuität und der biografischen Identität, im Rahmen eines kontinuierlichen Veränderungsprozesses ausgedrückt (Dausien 1998, S.265). Das Subjekt präsentiert sich bezüglich seiner Lebensgeschichte als jemand, der sich entwickelt oder verändert hat, das Bestehen einer starren Identität im Sinne eines eindeutig umgrenzten Selbst wird dabei ausgeschlossen, dass relative Ähnlichkeiten (teils Identität, teils Alterität) bestehen, wird jedoch vorausgesetzt. (Dausien 2000, S.102).

„Biographie kann vorläufig als individuelle Lebensgeschichte definiert werden, die den äußeren Lebensablauf, seine historischen und gesellschaftlichen Bedingungen und Ereignisse einerseits und die innere psychische Entwicklung des Subjekts andererseits in ihrer wechselseitigen Beziehung darstellt“ (Alheit et al 1990, S.8). Lebensgeschichten unterliegen komplexen Temporalstrukturen und sozialer Perspektivität, sie sind immer einer individuellen Struktur der Geschichte eines konkreten Subjektes unterworfen. Dausien betrachtet Biografie als ein „einbauen“ in die Welt: Mitglieder der Gesellschaft rekonstruieren und verändern die Welt, indem sie sich durch mannigfache, reziproke Interaktionen in die konkrete soziale Welt einbauen, aber auch Aspekte dieser Welt in ihre eigene Geschichte eingliedern. (Dausien 1998, S.266).

2.8 Biografie und Geschlecht

„Geschlecht“ gilt als soziale Kategorie, welche auf vielfältige und komplexe Weise in die sozialen Systeme unserer Existenz eingebettet ist. Dieses Konstrukt „Geschlecht“ wird im alltäglichen Handeln in Beziehungen zu anderen realisiert – somit kann es als soziales Produkt angesehen werden (Dausien 1998, S.259). Biografische Erfahrungen sind also eingebunden in gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse, laut Dausien zieht sich das Merkmal Geschlecht „wie ein roter Faden“ durch die Lebensgeschichte eines Subjektes

(Dausien 1998, S.267).

Um den Prozess des „Geschlecht-werdens“ zu begreifen, ist die biografische Dimension sowie die Rekonstruktion dieser von besonderer Bedeutung, dass Lebensgeschichten stets geschlechtsgebunden sind, muss also in der Biografieanalyse berücksichtigt werden (ebd. S.264f). Durch die stabile Verankerung des Merkmals „Geschlecht“ kann es als Ressource für die Konstruktion von Identität im biografischen Wandel betrachtet werden, wobei dieses gesellschaftliche Strukturmerkmal nur im Kontext mit anderen Klassifizierungskriterien (wie zum Beispiel Alter und national-kulturelle Zugehörigkeit) thematisiert werden kann (Dausien 2000, S.104f).

2.9 Biografiearbeit

Winfried Böhm spricht in Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Biografieforschung von einer Methode, die das Ziel hat, eine distanzierte Perspektive einem Anderen gegenüber einzunehmen und somit dessen Leben möglichst sinnvoll darstellen, deuten und verstehen zu können (Böhm 2005, S.102f). Dabei wird davon ausgegangen, dass sich in individuellen Lebensgeschichten auch bedeutende Strukturen allgemeiner Lebensverhältnisse spiegeln, neben der individuellen wird somit auch die soziale Verschränktheit individueller Lebensführung sichtbar gemacht (Tenorth et al. 2007, S. 119). In Bezug auf die erziehungswissenschaftliche Disziplin hat die Biografie erst in jüngerer Zeit als Forschungsgegenstand zunehmend an Bedeutung gewonnen, um einerseits der zunehmenden Kritik am Verlust des konkreten Subjektes in der sozialwissenschaftlichen Forschung entgegenzuwirken und empirische Untersuchungen von Abstraktheit und Praxisferne zu befreien (Böhm 2005, S.102f). Im Bereich der Biografieforschung werden Lebensläufe nicht als empirische Abfolge von Ereignissen betrachtet, sondern gelten als voraussetzungsvolle und methodisch hervorgebrachte Produkte einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Situation (Dausien 2004, S.315). Die Biografie eines Individuums als soziale Konstruktion ist somit, bezüglich der Bedingungen ihrer Herausbildung und in ihren konkreten Formen, im Kontext der Geschichte und den jeweiligen Sozialstrukturen verankert (Dausien 2000, S.100). Das Interesse bezüglich der empirischen Forschung im Bereich der Biografieanalysen bezieht sich auf das Erkennen und Handeln von Subjekten im Laufe ihres Lebens, wie Lern- und Verlernprozesse ablaufen, sowie wie Kontinuität und Identität bewahrt werden

(Dausien 1998, S.257). Geachtet werden muss bei der Beschäftigung mit Lebensgeschichten, zum Zwecke der empirischen Untersuchung von Biografien, darauf, dass stets Vergangenheit und Zukunft, Reversibilität und Irreversibilität, Linearität und nicht lineare Gestaltungsprinzipien zusammenwirken und die individuelle Geschichte des Subjektes diesen Strukturen unterworfen ist (Dausien 1998, S.265).

Die Notwendigkeit mit der Auseinandersetzung von Geschichte, für die Menschheit sowie für den einzelnen Menschen, thematisiert Lerner, sie sieht „Geschichte machen“ als einen bedeutenden Teil der persönlichen Entwicklung eines Menschen in seiner psychischen Gesundheit (Lerner 2002, S.281f). Dieses Machen von Geschichte bezeichnet den Prozess, in dem Individuen Geschehnisse der Vergangenheit in der Gegenwart bewahren und interpretieren. Durch dieses Vergegenwärtigen des Vergangenen können Konsequenzen für die Gegenwart und die Zukunft aufgezeigt werden. Mit dem Auseinandersetzen mit vergangenem Geschehen und Erlebnissen, wird dem Subjekt auch ermöglicht, dieses bereits Zurückliegende anders zu interpretieren und aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. „So wird Menschen, die durch Mißbrauch oder andere negative Kindheitserfahrungen traumatisiert worden sind, geholfen, sich diese Ereignisse zu vergegenwärtigen und mit neugewonnenen Einstellungen darauf zu reagieren. Mit anderen Worten: Es wird ihnen geholfen, ihre Lebensgeschichte in einem positiveren, vielleicht realistischeren Licht neu zu interpretieren“ (ebd., S.282). Weiters schreibt Lerner „indem man die eigenen persönlichen Wurzeln aufspürt und seine Identität aus einem Kollektiv mit gemeinsamer Vergangenheit herleitet (...), erlangt man Stabilität und die Voraussetzung von Gemeinsamkeit“ (ebd., S.174). Die Geschichtlichkeit der einzelnen Person gewinnt in dem Prozess der biografischen Analyse also an Bedeutung und ermöglicht eine Verankerung des Individuums in der Gemeinschaft. Dem Leben und der Geschichte des Subjektes wird in der Erinnerungsarbeit Wert zugeschrieben, sie gibt Menschen die Möglichkeit, individuelle Erlebnisse und Erfahrungen herauszuarbeiten. „Menschen müssen sich ihrer selbst vergewissern, müssen einen Platz finden, der eine Begründung für die Vergangenheit und eine Legitimation für ihre Zukunft hergibt“ (Ruhe 2007, S.9).

2.10 Isolation

Wenn wir uns mit einem „behinderten Menschen“ beschäftigen, so Basaglia, dann stoßen

wir auf die doppelte Realität der Behinderung, es zeigt sich „daß er ein Kranker mit einer psychopathologischen Problematik ist, und mit der anderen, daß er ein Ausgeschlossener, ein Geächteter ist, ein gesellschaftlich Gebrandmarkter“.(Basaglia 1974, S.15, Hervorhebung im Original) Basaglia weist hier bereits indirekt auf eine Isolation seitens der Gesellschaft hin, mit der Menschen mit Lernschwierigkeiten konfrontiert sind. Auch die materialistische Behindertenpädagogik geht von der Annahme aus, dass Isolation der eigentliche Kern von Behinderung ist, genauer genommen das Resultat der Isolation vom gesellschaftlichen Erbe (Jantzen 2002, S.4). Durch das Prädikat „Behinderung“ werden Prozesse von Ausgrenzung und sozialem Ausschluss in Gang gesetzt, die sich auf die Persönlichkeit und das Ich der betroffenen Person auswirken. Im Vordergrund steht dabei somit nicht der körperliche Defekt, sondern die durch den Defekt veränderte soziale Entwicklungssituation muss als Grundproblem sozialer Isolation angesehen werden (Jantzen et al. 1996, S.21).

Isolation ist nach Jantzen eine Größe, die auf die Tätigkeit des Subjektes als widersprüchliche Information, sensorische Deprivation und Überstimulation einwirkt und somit die Tätigkeitsform verändert. Bedeutend ist in diesem Zusammenhang, dass bei kontinuierlicher unzureichender sowie unvorteilhafter Widerspiegelung im Aneignungsprozess der objektiv-realen Welt eine Anpassung an isolierende Bedingungen entsteht. Geschieht dies, so hält das Individuum durch eine Einschränkung in seinen Tätigkeitsmöglichkeiten die Isolation weiter aufrecht und reproduziert die Isolation. Jantzen sieht somit mögliche Entwicklungsprozesse von Menschen mit „Behinderungen“ als „subjektlogische Konsequenz aus der erfahrenen sozialen und kulturellen Isolation“ (Jantzen 2002, S.107). Menschen mit Verlust, beziehungsweise Einschränkungen des Seh-, Hörvermögens, Körperbehinderungen oder Schäden des Zentralnervensystems, werden in ein verändertes Verhältnis zur Welt, zu den Menschen, und sich selbst, versetzt (Jantzen 2002, S.4).

Die Ergebnisse völlig unterschiedlicher Isolationsformen, gleichen sich in folgender Hinsicht: „In derartigen Situationen ist nicht nur der Kontakt zur Welt labil geworden, sondern ebenso die Aufrechterhaltung des eigenen Selbst (...) Die Entwicklung von Symptomen ist in dieser Perspektive die Realisierung von Autonomie unter Bedingungen der Isolation“. Aufgrund von Isolationsbedingungen können die entwickelten Symptome also als eine Bestrebung des Individuums gesehen werden, Autonomie in einer sehr komplizierten und gefährdenden Situation wiederaufzubauen (Jantzen et al. 1996, S. 21f). Im Vordergrund steht somit die These, dass jegliches Handeln von Menschen mit

Lernschwierigkeiten unter allen Umständen sinnvoll und systemhaft ist und als Resultat der erfahrenen kulturellen und sozialen Isolation angesehen werden muss (Jantzen 2002, S.4). Genauer betrachtet sind es die gesellschaftlichen Formen der Tätigkeit, die das Gehirn zur Ausbildung neuer funktioneller Systeme zwingen, Formen des sozialen Ausschlusses, Auswirkungen totaler Institutionen beziehungsweise Institutionen der Gewalt wirken also auf das Individuum ein und bringen das, was als psychische Krankheit und geistige Behinderung beschrieben wird, hervor (Jantzen et al. 1996, S.5). Aus der Perspektive der materialistischen Behindertenpädagogik werden zum Beispiel Stereotypen von ihrer psychologischen Seite nicht als Defekte angesehen, sondern als Reaktion des Individuums auf Isolationskrisen, die es zu überstehen und für die Zukunft zu vermeiden gilt. *„das Subjekt löst also eine Situation, in der Emotionen, Wahrnehmung und Denken auseinanderfallen (...), durch individuelle Lösungsstrategien, mittels derer emotionale Erschütterungen behoben werden (Jantzen 2007a, S.292, Hervorhebung im Original).*

2.11 Rehistorisierung

Die Rehistorisierung ist eine neue Diagnostikmethode, die von Jantzen und Lanwer-Koppelin Mitte der 1990er Jahre in die Behindertenpädagogik eingebracht wurde. Es handelt sich dabei um eine Methode, die vielfältige Aspekte des Verstehens in die Diagnostik miteinbeziehen soll, und zum Ziel hat, die Selektionsdiagnostik, bezüglich Menschen mit Lernschwierigkeiten, durch eine subjektbezogene Sicht abzulösen und in die Richtung einer Förderdiagnostik zu erweitern. Dies passierte im Rahmen einer notwendigen Umstrukturierung innerhalb der Behindertenpädagogik, die seit den 1970er Jahren eine veränderte Sicht und eine dahingehende neue Praxis verlangte (Jantzen et al. 1996, S.9f). Jantzen selbst bezeichnet die Methode der Rehistorisierung als „neue Diagnostik“, die versuchen soll den Blickwinkel, bezüglich Menschen mit Lernschwierigkeiten oder psychisch kranken Menschen, dahingehend zu ändern, dass sie eben nicht als das Resultat einer Geschichte der Krankheit gesehen werden, sondern dieser Personengruppe die Möglichkeit gegeben wird, sich aktiv in die eigene Geschichte zu versetzen. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind in unserer Gesellschaft von sozialem Ausschluss betroffen, dadurch wird ebendiese Geschichte des einzelnen Individuums vernichtet und lediglich die Krankheit und Störungen in den Vordergrund

gerückt. Aus der Perspektive der rehistorisierenden Diagnostik, wird das Verhalten von psychisch Kranken und Menschen mit Lernschwierigkeiten als sinnvoll und systemhaft, aus der individuellen Historie heraus, begreifbar (ebd. S.4f). Grundlegend für die Methode der Rehistorisierung ist somit, dass sie davon ausgeht pathologisches Verhalten dechiffrierbar machen zu können (Rödler 2002, S.228). Konstrukte wie psychische Krankheit und Behinderung resultieren aus den Formen sozialen Ausschlusses, Auswirkungen totaler Institutionen beziehungsweise Institutionen der Gewalt. Durch diese gesellschaftlichen Formen der Isolation versucht das Individuum, innerhalb seiner dramatisch veränderten Möglichkeiten, seine Autonomie aufrechtzuerhalten (Jantzen et al. 1996, S.5f). Leontjew bezeichnet Tätigkeit als bedürfnisrelevante Seite der Aktivität, die durch das Motiv gesteuert wird das erst am Gegenstand selbst entsteht. Da das Subjekt psychische Prozesse mit sozialen Mitteln organisiert, treten auf dieser Ebene oft Konflikte und Entwicklungswidersprüchlichkeiten auf. Isolation wirkt hier als zentrale Kategorie, die das Gehirn zwingt auf neue Art und Weise zu funktionieren, da soziale Begegnungen nicht adäquat gelingen und somit soziale Bedeutungen nicht zur Verfügung stehen (Berger et al. 1988, S.381f).

Die Zuweisung von Behinderung und die daraus resultierenden zwangsläufigen Vorgänge von Ausgrenzung und Ausschluss, wirken sich somit auf den Aufbau der Persönlichkeit und das „Ich“ aus. Der Mensch mit Lernschwierigkeiten muss nun mit der veränderten sozialen Entwicklungssituation umgehen, die durch die Zuweisung des Defektes entsteht: Der Kontakt zur Welt wird labil und es wird versucht, das eigene Selbst aufrechtzuerhalten. In dieser Situation kommt es zu einer Entwicklung von Symptomen in der Realisierung der Autonomie, unter Bedingungen der Isolation. Als „pathologisch“ interpretierte Handlungsweisen sind unter diesem Blickwinkel für das Subjekt überlebensnotwendige und individuell hoch sinnhafte Anpassungs- und Bewältigungsprozesse. Durch die Drängung eines Menschen in eine Isolationssituation versucht dieser, die Bedeutungsproduktion selbst zu übernehmen und eine Sinnbildung zu ermöglichen (Berger et al 1988, S.381). Die vom Subjekt entwickelten Symptome sind Ausdruck verschiedener möglicher Wege der Selbstorganisation, von der Umwelt wird dieses Verhalten sozial aber meist als „Anormalität“ betrachtet, die für das Individuum Reaktionen von anderen nach sich zieht, und somit einen Teufelskreis wiederholt auf einer höheren Ebene auslöst. (Jantzen et al.1996, S.21f) Bei der Identifikation dieser Stereotypen und pathologischen Muster soll Entfremdung, die unter den Isolationsbedingungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten entstanden ist, aufgehoben

werden. (Berger et al. 1988, S.381). Zusammengefasst lässt sich also feststellen, dass nicht der Defekt der Person als Problem angesehen werden kann, sondern das Fehlen von Alternativen (Milani-Comparetti 1986).

Die Methode der rehistorisierenden Diagnostik geht von einer ganzheitlichen Theorie des Subjektes aus, sie bezieht das Modell des Menschen als bio-psycho-soziale Einheit in ihr Vorgehen ein. Ein Individuum in seiner psychischen Singularität ist somit eingebunden in die veränderten biologischen Entwicklungsbedingungen und die daraus resultierenden biologischen Strukturen, sowie in den gesellschaftlichen Zusammenhang, also die gegebenen historisch-kulturellen Bedingungen innerhalb dieser das Subjekt existiert (Rödler 2002, S.228). Da mit der Methode der Rehistorisierung, auf den Grundlagen der romantischen Wissenschaft, das Einzelne als Verbesonderung eines Allgemeinen begriffen werden soll, müssen alle drei Ebenen, beziehungsweise die Übergänge zwischen diesen beforscht werden (Berger et al. 1988, S.380). Während sich auf der psychischen Ebene des Individuums Symptome bilden - die als logisches Ergebnis von Entwicklungsprozessen von Menschen mit Lernschwierigkeiten betrachtet werden – ist nach der Rekonstruktion dieser Syndrombilder eine Entschlüsselung dieser Symptome hinsichtlich ihres Stellenwertes und ihrer inneren Struktur möglich (ebd. S.386).

Eine weitere Grundhaltung, die die Forscherin beim Anwenden der Auswertungsmethode der Rehistorisierung gegenüber dem Individuum, einnehmen muss, ist die Anerkennung seiner Autonomie, Tiefenstruktur und seiner Entwicklungslogik. Das Lebewesen existiert also nicht als Objekt, sondern „causa sui“ aus seiner eigenen Ursache heraus. Das Gegenüber muss somit theoretisch und praktisch immer als Subjekt angesehen werden, die Anerkennung des Menschen als Mensch ist unumgänglich (Jantzen et al. 1996, S.18f). Die Lebenswelten sowie Lebensgeschichten dieses Individuums sind relevant für die Entschlüsselung von Auffälligkeiten und Pathologien, um von einem Beschreiben individuellen Lebens zu einem Erklärungswissen über jenes zu gelangen. Um dies erreichen zu können wird vorhandenes Beschreibungswissen über die Person genutzt, wie zum Beispiel der Inhalt von Akten, Informationen von Angehörigen etc. Einen weiteren wichtigen Teil in der Erhebungsphase bildet der gemeinsame Dialog zwischen der Forscherin und der Forschungspartnerin, diese beiden Informations- und Interaktionsprozesse bilden die empirische Basis für die Anerkennung und Neubewertung von psychopathologischen Vorgängen. Obwohl klassische und subjektzentrierte Diagnostikverfahren darauf ausgerichtet sind Anormalitäten aufzuzeigen, beziehungsweise noch mehr Fragen aufwerfen, soll bei der Methode der Rehistorisierung nicht auf

empirische Ansätze zur Datengewinnung verzichtet werden (z.B. auf der biotischen Ebene oder bezüglich sozialen Ereignissen und ihren Folgen). Es soll aber darauf geachtet werden, dass die Art, wie mit Fakten umgegangen wird und welche Bedeutung ihnen zugeschrieben wird, den großen Unterschied in der verstehenden Diagnostik ausmacht. Die Forscherin sieht Informationen im Dechiffrierungsprozess als nicht selbstredend an, sie sieht diese als eine „Bestandsaufnahme einer doppelten Realität von psychischer Krankheit und Behinderung“ an (ebd. S.11f). Das Problem der Symptomatik kann dabei nicht im Subjekt selbst gesucht werden, sondern führt auf ein fehlendes Erkennen und Verstehen seitens der sozialen Umwelt und die daraus resultierende, abreißende Transaktion zwischen dem Subjekt und seinem Umfeld zurück. Da Symptome als ein Ausdruck von Kompetenz und das Fehlen von Alternativen angesehen werden, sind auch entwicklungspsychologische Theorien notwendig und müssen in den Prozess der verstehenden Diagnostik miteinbezogen werden. In unterschiedlichen Entwicklungsniveaus können verschiedene Symptome als Folge und Reaktion umfassender Isolationsbedingungen auftreten (ebd. S.22f).

Mit der Methode der Rehistorisierung darf aber nicht der Anspruch erhoben werden, dass das Subjekt in all seinen Dimensionen beschreibbar wird, auch trotz der umfangreichen Informationen die erhoben werden, bleiben die Ergebnisse stets hypothetisch (Rödler 2002, S.242). Das Ziel dieser Art der Diagnostik ist es „viel mehr, reflexives Schlüsselwissen für die Rekonstruktion der in der Lebenssituation und in den Daten sichtbaren unverständlichen Oberfläche des Anderen so zu leisten, daß Verstehen und Kommunikation mit dem Subjekt dort wieder möglich werden, wo bisher entsprechende Alternativen nicht gesehen werden konnten“ (Jantzen et al. 1996, S.17).

Laut Jantzen erfolgt die Praxis der Methodik der Rehistorisierung in drei Schritten. Zunächst wird der Frage nach dem zugrundeliegenden Syndrom nachgegangen. Das Zusammenwirken dieser soll als Basis eines Entwicklungspfad es in dem Versuch der Selbstorganisation des Subjektes gesehen werden, und nicht als die Grundlage abweichenden Verhaltens. Im Mittelpunkt steht dabei die theoretische Reproduktion der Symptome, basierend auf womöglich zugrundeliegenden Syndromen. Die Syndromanalyse bezieht sich dabei auf einen theoretischen Populationsbezug, Symptome und Syndrome werden zugeordnet aufgrund von apriori-Wahrscheinlichkeiten empirisch erfassbarer Symptome. Während also im ersten Schritt die Bestimmung des Syndroms geschieht, wird auf der nächsten Ebene der Frage nachgegangen, wie sich das Syndrom

in der Lebensgeschichte des Subjektes manifestiert, genauer, wie es Veränderungen in der Beziehung zu Menschen und der Welt bewirkt, sowie wie sich Prozesse von Isolation und Ausschluss in den Aspekten der Entwicklung zeigen. Um diese Auswirkungen des Syndroms auf das Individuum festmachen zu können, ist es für die Forscherin erforderlich, sich in die sozialen Verhältnisse sowie in die Geschichte der Persönlichkeit des jeweiligen Individuums hineinzusetzen. Somit wird die individuelle Entwicklung des Subjektes verständlich, und die Dimension des sozialen Ausschlusses kommt zum Vorschein, die sich zum Beispiel in einer veränderten Verständnissituation, nicht gelungenen Dialogen beziehungsweise Störungen im Aufbau von Bindungen zeigen können (Jantzen et al. 1996, S.24). Im dritten und letzten Schritt, dem „Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten“ ist das Ziel ein methodologisch kontrolliertes Verstehen, das durch die emotionale Berührung der Forscherin erreicht werden soll. Diese soll sich in die Rolle und Bedingungen des Ausschlusses und gesellschaftlichen Unverständnisses des Anderen hineinversetzen, als wäre man selbst betroffen. Dieses Einnehmen der Perspektive der beforschten Person ermöglicht Empathie, im weiteren Verlauf soll diese „emotionale Berührung“ nicht nur zu Erklärungen sondern zu einem empathischen Verstehen weiterführen (ebd. S.27). Mit dieser Empathie gegenüber der Person, die unter enthumanisierten Bedingungen gelebt hat und lebt, wird die Distanz zu der Lebensgeschichte mit dem Subjekt nicht aufgehoben, es verändert sich lediglich die Qualität dieser (Kreiling 2002, S. 40). Die Forscherin wird in diesem Prozess selbst zum „Subjekt der Erkenntnis“ und muss sich in einen Vorgang der Reflexion mit zwei unterschiedlichen Arten von Gefühlen auseinandersetzen: Emotionen, die sich auf das Gegenüber beziehen, sollen bewusst gemacht werden und somit ermöglichen, dass die Forscherin aus der Distanz Nähe halten kann. Andererseits treten Gefühle auf, die in diesem Vorgang auf die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit zurückzuführen sind, und es erfordern, zu sich selbst aus der Nähe Distanz zu halten. „Ich halte den Widerspruch der erkannten Existenz des Anderen zu einer Existenzweise aus, die völlig den Bedingungen der Humanität widerspricht, ohne ihn weder zynisch zu negieren, noch mich selbst „betroffen“ in ihm zu verlieren“. Die wechselseitige dialogische Anerkennung wird als Notwendigkeit der menschlichen Existenz betrachtet und zeigt die grundlegende Verantwortung gegenüber dem Anderen in diesem reflexiven Prozess (Jantzen et al. 1996, S.27). Der Prozess der Dechiffrierung in der rehistorisierenden Diagnostik macht es notwendig, dass die Forscherin von einem „äußeren Beobachter“, der pathologisches Handeln beschreibt, zu einem „inneren Beobachter“ übergeht, die den

Sinn, der hinter den Verhaltensweisen liegt, verstehen lernt (Rödler 2002, S.237).

Um sich selbst nicht zu verlieren und in der Betroffenheit zu verbleiben, empfiehlt Jantzen weiters dazu überzugehen, eine positive Beschreibung des Gegenübers vorzunehmen, wobei Negatives jedoch nicht ausgeblendet werden soll, denn dies würde heißen, die Wirklichkeit zu verleugnen.

Um zu diesen Erklärungen zu gelangen, ist die Kommunikation von besonderer Bedeutung: Im Zuge der Rehistorisierung gewonnene Einsichten entstehen im Performativen, durch die gemeinsame Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand (ebd., S.242). „Pädagogisch fruchtbar ist nicht die pädagogische Absicht sondern die pädagogische Begegnung“ (Buber 1962, S.69). Die Geschichte der Betroffenen wird, mithilfe der Methodik im Zusammenhang mit der Theorie, rekonstruiert und ihr zugrunde liegendes Syndrom wird dabei nicht als Defizit, sondern als Resultat der Geschichte des Individuums angesehen. Mit der Methode der Rehistorisierung wird den beforschten Individuen der Opferstatus abgesprochen, die Person wird als verantwortlich handelnde Person verstanden, die sich aktiv verhält. Sie ist also nicht Opfer gesellschaftlicher Bedingungen, sondern agiert und verhält sich zu diesen (Kreiling 2002, S.42).

Jantzen bezeichnet Lurija und Basaglia als Wissenschaftler, die Musterbeispiele einer verstehenden Diagnostik vorgeben, und dabei auf vielfältige Prozesse des Erklärens zurückgreifen. Während Lurija in seinem Prozess der Dechiffrierung jede Tätigkeit als sinnvoll und systemhaft begreift, geht Basaglia von jeder Form des Ausschlusses als antihuman aus (ebd. S.4f). Den Endpunkt einer Beobachtung bildet laut Lurija „das Aufdecken eines Netzwerks wesentlicher Zusammenhänge.“ (Lurija 1993, S. 182)

3 Weibliche Lebenszusammenhänge und Selbstkonzept

3.1 Weibliche Lebenszusammenhänge

Die Biografie einer Person ist in den jeweiligen gesellschaftlichen, kulturellen und familiären Kontext eingebunden. Die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht bedingt

unterschiedliche Lern- und Lebenserfahrungen, die die Wahrnehmung strukturieren und somit weibliche Lebenserfahrungen ausmachen. Weibliche Lebenszusammenhänge entfalten sich in einem komplizierten System von individuellen Erfahrungen und einer normativen Geschlechterordnung (Grubitzsch, 2008, S.2).

Cyba spricht im Allgemeinen davon, „daß die sozialen Ungleichheiten Gegenstand übergreifender sozialer Regelungen sind, die ihrerseits durch Macht- und Herrschaftsbeziehungen, institutionelle Rollenstrukturen, stereotype Erwartungen und übergreifende soziale Normen bestimmt sind“ (Cyba 2000, S.97). Hier im Speziellen geschlechtsspezifische Ungleichheiten, werden neben der Ebene gesamtgesellschaftlicher Regelungen auch in spezifischen Lebensbereichen produziert und reproduziert, wie die Arbeits- und Berufswelt, die Familie und andere soziale Beziehungen, sowie Situationen sozialer Kommunikation und Interaktion. In diesen Kontexten wird das Handeln von Individuen und Gruppen (in diesem Falle Frauen) in eine bestimmte Richtung gelenkt und durch unterschiedliche institutionelle Regelungen diesem Grenzen gesetzt (ebd., S.94). Laut Cyba können Benachteiligungen in zwei Bereiche geteilt werden, die „Private“ und die „Öffentliche“ Sphäre. Zum öffentlichen Bereich zählen Diskriminierungen in den Gegenständen der Politik und der Erwerbsarbeit, während der private Bereich die Familie sowie die Gestaltung von Beziehungen umfasst. (ebd. S 108).

Ehrig spricht davon, dass trotz scheinbarer Angleichung von Freiräumen in der Lebensgestaltung, Diskriminierung von Frauen auf zwei gesellschaftlichen Ebenen noch sehr präsent ist: Einerseits die Diskriminierung von Frauen in der Erwerbsarbeit, andererseits die in beiden Geschlechtergruppen verinnerlichte Zuweisung der Zuständigkeit für die reproduktive Arbeit an die Person der Frau. Diese schränkt die weiblichen Entfaltungsmöglichkeiten erheblich ein (Ehrig 1996, S. 14). Ehrig hält außerdem fest, dass das altbekannte Strukturmuster patriarchaler Arbeitsteilung nach wie vor präsent ist, in welcher der Mann als Familienernährer auftritt, während der Frau, ob berufstätig oder nicht, immer noch die Rolle der Hausfrau zugewiesen wird. Eine Untersuchung aus dem Jahr 1987 zeigt, wie sich die Lebenslaufmodelle von Frauen gestalten: „Als Leitbild des Frauenlebens hat sich die ‘doppelte Lebensführung’ durchgesetzt, (...) die sogenannte ‘Vereinbarung von Familie und Beruf’“ (Geissler et al. 1994, S.147). Frauen werden auf dem Arbeitsmarkt vor allem durch die Wahl speziell weiblicher Berufsfelder benachteiligt. Dies zeigt sich in Form von schlechterer Bezahlung, höheren Arbeitsmarktrisiken, und geringeren Aufstiegschancen (Gottschall 2000). Die Berufe, in denen Frauen überproportional vertreten sind, befinden sich größtenteils in

pflegerischen, helfenden, erzieherischen, und assistierenden Bereichen (Ehrig 1996, S. 21).

Benachteiligende Behandlungen von Frauen innerhalb der Familie (durch Ehemänner, Lebenspartner) werden in modernen Zusammenhängen nicht mehr durch kollektive Interessen von Männern bestimmt, sondern durch die Durchsetzung von Interessen und Vorstellungen durch standardisierte Rollen und Erwartungen (Cyba 2000, S.96). Die Zuständigkeit für Haus- und Familienarbeiten ist großteils immer noch in der Person der Frau zu finden, ihr wird das Aufziehen der Kinder, und die Betreuung älterer oder kranker Familienangehöriger zugeordnet. Besonders innerhalb der Familie stellen Frauen oft die als weiblich angesehenen altruistischen Eigenschaften unter Beweis, sie kümmern sich um das Wohlergehen der Familie, stellen eigene Wünsche und Anliegen zurück und ordnen sich dem männlichen „Oberhaupt“ unter (Ehrig 1996, S.19). Das Thema der sexuellen Unterdrückung von Frauen wurde erst durch die zweite Frauenbewegung wieder als Thema aufgegriffen, sexuelle Unterdrückung innerhalb von Beziehungen wurde lange tabuisiert. „Benachteiligungen, die weitgehend den `privaten` Lebenszusammenhang von Frauen bestimmen, werden zwar zunehmend in den Blick der Öffentlichkeit gerückt, es zeigt sich aber, daß gerade in diesem Bereich Diskriminierungen äußerst resistent sind“ (Cyba 2000, S.151).

Nur kurz soll nun noch die Benachteiligung von Frauen im Bereich der Kommunikation und Interaktion behandelt werden. Diese betrifft den Sprachgebrauch und stellt eine kommunikative Abwertung durch bewusst benachteiligende Handlungen in „öffentlichen“ und „privaten“ Situationen dar. Eine Abwertung gegenüber einer Frau in verschiedensten Interaktionskontexten hat Konsequenzen für ihr Selbstbild, und somit auch für soziale und persönliche Kompetenzen in allen Lebensbereichen (Cyba 2000, S.180).

3.2 Weibliche Lebenszusammenhänge von Frauen mit Lernschwierigkeiten

Nach der Thematisierung von weiblichen Lebenszusammenhängen im Allgemeinen soll nun auf die Lebensbedingungen von Frauen mit Lernschwierigkeiten eingegangen werden, und welchen Ungleichheiten beziehungsweise Benachteiligungen diese ausgesetzt sind.

Friske spricht davon, dass in der heilpädagogischen Theorie und Praxis auf den

„behinderten Menschen“ im Allgemeinen eingegangen, und dem Faktor „Geschlecht“ zu wenig Bedeutung zugemessen wird, die Identität als Frau oder Mann wird somit gar nicht oder nicht ausreichend wahrgenommen. Speziell Frauen mit „geistiger Behinderung“ sind besonders von den „geschlechtslosen“ Strukturen betroffen (Friske 1996, S.233). Andrea Schatz drückt dies folgendermaßen aus: „Als behinderte Frauen werden wir als Behinderte behandelt, weiblich sind wir ganz nebenbei“ (Schatz 1994, S.179). Auch wenn die Lebenssituationen von Frauen mit Lernschwierigkeiten individuell sehr unterschiedlich sein können, so ist ihnen meist eine verdeckt erscheinende, oder offen angenommene Geschlechtsneutralität gemein (Henschel 1997, S.33). Frauen mit „Behinderungen“ haben verminderte Möglichkeiten, ihr Leben nach eigenen Interessen und Wünschen zu gestalten. Aufgrund der Zugehörigkeit zu zwei in der Gesellschaft diskriminierten Gruppen, Menschen mit Lernschwierigkeiten und Frauen, sind sie mit einem zweifachen Handicap belastet (Ehrig 1996, S.34). Der politische Begriff der „doppelten Diskriminierung“ führte zu vielen Diskussionen, kann aber laut Schildmann im wissenschaftlich analytischen Bereich zu Fehlschlüssen führen, da sich Behinderung und weibliche Lebensbedingungen nicht verknüpfen, sondern Behinderung verschärft „die im patriarchalisch-kapitalistischen System bereits strukturell angelegten Abwertungen, Benachteiligungen, Diskriminierungen von Frauen und deren Lebens- und Arbeitszusammenhängen“ (Schildmann 2000, S.10). Frauen mit „Behinderungen“ sind in ihrem Leben mit Widersprüchlichkeiten konfrontiert, die sich aus den Erwartungen an Frauen allgemein, und den dazu meist gegensätzlichen Erwartungen an Frauen mit Lernschwierigkeiten ergeben. Diese Widersprüche, die erhebliche soziale Nachteile bewirken, beeinflussen aufgrund der „Abweichungen von der Norm“ auch erheblich das Selbstbild der Frauen (Friske 1996, S.234). Auf Frauen mit Lernschwierigkeiten werden stereotype Bilder sehr klar herangetragen, die von ihnen entwickelten Vorstellungen von Frau-Sein sollen, dürfen und können sie jedoch meist nicht leben: Laut Henschel ist es gesellschaftlich nicht erwünscht, dass Individuen aus dieser Personengruppe heiraten und Kinder bekommen beziehungsweise diese aufzuziehen. Abgesehen davon, ob die weibliche Normalbiografie erstrebenswert ist oder nicht, sie wird ihnen verwehrt und ist ihnen nicht zugänglich (Henschel 1997, S.34). Friske hat die Norm der „nichtbehinderten Frau“, der der Frauen mit Lernschwierigkeiten gegenübergestellt: Während nichtbehinderte Frauen mit der Anforderung „Hausarbeit statt Erwerbsarbeit“ konfrontiert sind, gilt für Frauen mit Lernschwierigkeiten, dass sie einer Erwerbsarbeit nachgehen sollen anstatt sich auf die Hausarbeit zu konzentrieren. Die gesellschaftliche Vorgabe des

„Ehegebotes“ stellt für „behinderte“ Frauen die des „Eheverbotes“ gegenüber. „Nichtbehinderte Frauen“ sollen der Norm entsprechen und Kinder zur Welt bringen, während Frauen mit Lernschwierigkeiten damit konfrontiert sind, keine Kinder bekommen zu sollen, im Gegenteil sogar ist ihnen „Abtreibung geboten“. Auch das Thema der Zwangssterilisation bei Frauen mit Lernschwierigkeiten erwähnt Friske in ihrer Gegenüberstellung, sowie die Vorgabe der Gesellschaft für Frauen, dass diese Heterosexualität leben sollen, während „geistig behinderten“ Frauen eine angebliche „Zwangshomosexualität“ zugeteilt wird (Friske 1995, S.206). Während „behinderte“ Frauen seltener als weibliche Wesen betrachtet werden, sind sie gleichzeitig, aufgrund der Abhängigkeit von Familienangehörigen oder Angestellten, in Einrichtungen häufig sexueller Ausbeutung und Gewalt ausgesetzt (Schatz 1994, S.180). Bezüglich der Erwerbstätigkeit von Frauen mit Lernschwierigkeiten ist festzuhalten, dass nur wenige eine Chance auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben. Dort arbeiten sie in Branchen die „Hausarbeitscharakter“ haben: Küchen-, Putzarbeiten und ähnliche Tätigkeiten. Diese Berufsfelder sind geprägt durch harte Arbeit und niedrigen Status (Henschel 1997, S.36). Schildmann spricht bezüglich der Erwerbsarbeit von „potenzierter Diskriminierung“ von Frauen mit Lernschwierigkeiten: Sie werden gegenüber „nichtbehinderten“ Frauen und auch im Vergleich zu ihrer männlichen Vergleichsgruppe, Männer mit Lernschwierigkeiten, benachteiligt. Demnach finden Frauen mit Lernschwierigkeiten seltener einen Arbeitsplatz, und es steht ihnen ein begrenzteres Spektrum von Arbeitsmöglichkeiten zur Verfügung (Schildmann 2000, S. 21).

Bezüglich der Partnerschaft von Frauen mit Lernschwierigkeiten spricht Friske davon, dass ein Freund oder Partner besonders für diese Gruppe ein Statussymbol darstellt, und dass speziell Frauen mit Lernschwierigkeiten vieles auf sich nehmen um diesen Status, der über den Mann definiert wird, zu erhalten. Während Frauen mit „geistiger Behinderung“ von einer Beziehung zu einem „nichtbehinderten“ Mann träumen, sind aber doch Männer mit Lernschwierigkeiten ihre potentiellen Partner (Friske 1996, S.238). Gimborn beschreibt, dass als geistig behindert geltende Männer sich sehr eng an die Attribute normaler Männlichkeit wie soziale Machtposition, körperliche Potenz, Geld verdienen, und das Oberhaupt von Frau und Familie zu sein, binden, um die Stigmatisierung durch die Behinderung und die geringen sozialen Möglichkeiten auszugleichen. Er räumt ein, dass mit dieser Kompensation, die die persönliche Verunsicherung jedoch nicht beseitigt, Gewalt und Unterdrückung in Beziehungen als Möglichkeiten gegeben werden (Gimborn 1992, S.269). Ein starres Festhalten an

althergebrachten Geschlechterrollen wird in heterosexuellen Partnerschaften bei Frauen und Männern mit Lernschwierigkeiten häufig beobachtet.

3.3 Selbstkonzept

3.3.1 Das Selbst

Aus einer Vielfalt von Person-Umwelt-Interaktionen sammeln, wählen, verarbeiten und speichern Menschen, im Laufe ihres Lebens, Informationen über sich selbst. Diese Informationen schließen sich zu kognitiven Konzepten zusammen, die sich aus Bewertungen und Kategorisierungen der Person selbst oder von außen, durch andere Personen entwickeln (Lazarus-Mainka et al. 1997, S.18). Dieses Konzept von sich selbst entsteht nicht immer bewusst, kann dem Bewusstsein aber kontinuierlich zugänglich gemacht werden (Rogers 1985).

Während es viele unterschiedliche Ansätze und Interpretationen des Selbstkonzepts gibt, und die Selbstkonzeptforschung somit von einer starken Heterogenität geprägt ist, so haben diese doch alle gemeinsam, dass sie von Selbstkonzepten als multiple, strukturiert kognitive Systeme ausgehen, „die in erheblichem Maße an der Steuerung des Verhaltens (stärker kognitivistisch ausgedrückt: des Handelns) beteiligt sind“ (Mummendey 1990, S.82f). Zur Selbstkonzeptentwicklung gibt es „kaum allgemeingültige Feststellungen“ (Mummendey 2000, S.37), diese kann somit nicht anhand eines gesetzmäßigen Phasenmodells verfolgt und beobachtet werden. Auch zur Prägung des Selbstkonzeptes gibt es unterschiedliche Ansichten bezüglich der Dominanz zweier verschiedener Einflussfaktoren: Einerseits werden „Interne Subtheorien“ des Individuums als ausschlaggebend für die Entwicklung des Selbstkonzeptes erachtet (Epstein 1993), andererseits werden „Externe Einflussgrößen“, also die soziale Umwelt und jeweilige Situationsspezifika als treibende Kraft betont (Bem 1993).

Das Selbstkonzept besteht aus kognitiven Komponenten (das Individuum schreibt sich selbst Eigenschaften zu, und nimmt sich auf eine bestimmte Art und Weise wahr), und affektiven Teilen (die Person bewertet sich selbst überwiegend positiv oder negativ) (ebd. S.34). Das globale Selbstkonzept ist laut Mummendey „... *die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen, einigermaßen stabilen Kognitionen und Bewertungen...*“ (Mummendey 1995, S.34; Hervorhebung im Original). Dieses globale

Selbstkonzept ist schwierig zu erfassen - es ist nahezu unmöglich zu aussagekräftigen Daten darüber zu gelangen. Sinnvoller ist es, von einer Mehrzahl von Selbstbildern des Individuums auszugehen, die sich zu einem globalen Selbstkonzept zusammenschließen. Wird das Selbstkonzept also als die Gesamtheit der Einstellungen zu einer Person selbst gesehen, so erkennt man die Verbindung zu einem Spezialfall einer psychischen Funktion, nämlich der Einstellung. In diesem Fall des Selbstbildes sind das Subjekt und das Objekt der Einstellung identisch. (Mummendey 2000, S.21) Ebenso wie Einstellungen und andere Merkmale einer Persönlichkeit, ist das Selbstkonzept einer Person grundsätzlich mehr oder weniger stabil oder variabel, je nach sozialer Situation, also nach gezielt gegebenen Informationen oder Rückmeldungen sind die Konzepte auch veränderlich (Mummendey 1995, S.36). Je nach Art beziehungsweise Qualität des Kontaktes, durch eine verstärkte reflexive Auseinandersetzung mit sich selbst und in Kontakt mit Anderen kann es zu selbstkonzeptverbessernden oder selbstbildverschlechternden Veränderungen kommen (Mummendey 2000; Schuppener 2005, S.77). Neben diesen Eigenschaften des Selbstbildes, also der Konstanz und der Variabilität dieser, darf auch die Bedeutung der Zeitebenen, denen das Selbstkonzept unterworfen ist, nicht vernachlässigt werden: Während die Zuschreibungen über sich selbst bezüglich der Vergangenheit und der Gegenwart als „Reales Selbst“ gelten (Kanning 1999, S.230), so hat eine Person auch die Vorstellung wie sie in der Zukunft sein möchte. Diese Auffassung ist oft mit einer Idealisierung des Selbst verbunden (Schuppener 2005, S.87).

3.3.2 Selbstkonzeptmodelle

Im Bereich der Erforschung des Selbstkonzeptes muss eine Strukturierung des komplexen Konstruktes Selbstkonzept erfolgen. In der Fachliteratur stößt man dabei auf unterschiedlichste Ansätze: Es ist möglich das Individuum als Inhaber verschiedener sozialer Rollen anzusehen (Schuppener 2005, S.81), bezüglich dem Selbstkonzept von verschiedenen kognitiven Schemata auszugehen, (Markus 1977), oder von Selbstsystemen oder Selbsttheorien zu sprechen, die in Form einzelner Systeme/Theorien organisiert sind, empirisch überprüfbar validierbar und widerspruchsfrei sein sollen (Epstein 1993). Da die genauere Behandlung der einzelnen Klassifizierungsversuche und -modelle zu ausschweifend im Rahmen dieser Arbeit wäre, werden hier drei unter anderem von Mummendey genauer definierten Strukturierungskonzepte beschrieben.

3.3.2.1 Netzwerkartige Selbstkonzeptstruktur

Bei dieser möglichen Klassifizierung des Selbstkonzeptes werden unterschiedliche personenbezogene Kognitionen miteinander verbunden, sie alle werden ausgehend vom Zentrum – dem Selbst - angeordnet, die Assoziationen der verschiedenen Kognitionen verbinden sich somit zu einer Netzwerkstruktur (Schuppener 2005, S.81).

3.3.2.2 Zentrale und periphere Selbstkonzeptbereiche

Eine weitere Möglichkeit, Selbstkonzepte zu organisieren und strukturieren bietet ein Modell, bei dem, wie in der zuvor erwähnten Netzwerkstruktur, das Selbst den Kern bildet. Um diesen Kern herum werden die Kognitionen je nach Signifikanz primär (zentral) oder sekundär (peripher) konzentrisch positioniert (Mummendey 2000, S.26).

3.3.2.3 Hierarchische Selbstkonzeptstruktur

Das hierarchische Modell des Selbstkonzeptes wird im Bereich der wissenschaftlichen Forschung favorisiert: Die Kognitionen einer Person werden in einem System über- und untergeordnet, und es werden Selbstkonzepte für unterschiedliche Bereiche differenziert. Ausgehend vom globalen Selbst, werden die verschiedenen Verhaltens- und Erlebensareale nach unten hin angeordnet, zum Beispiel in ein körperbezogenes, ein emotionales, ein soziales und ein leistungs- und fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept. Auch diese einzelnen Bereiche können in sich wieder detailliert aufgeschlüsselt werden (Mummendey 2000, S.27). Epstein spricht bei den einzelnen Hierarchien von „Postulaten unterer und höherer Ordnung“. Je höher ein Postulat angeordnet ist, desto größer ist bei einer Modifikation dieses die Auswirkung auf das allgemeine Selbstkonzept (Epstein 1993). Ein weiter unten angeordnetes Postulat hingegen beeinflusst bei einer Veränderung das globale Selbst kaum (Schuppener 2005, S.83). Ein Beispiel für ein hierarchisches Modell zur Gliederung des Selbstkonzeptes stammt von Shavelson, Hubner & Stanton (1976), die dieses für empirische Untersuchungen im pädagogisch-psychologischen Bereich entwickelt haben. „Die Tatsache, dass im Rahmen des hierarchischen Modells

eine bestmögliche Spezifizierung einzelner Selbstkonzeptaspekte möglich ist, favorisiert dieses Strukturkonzept als theoretisches Gliederungsinstrument im Rahmen wissenschaftlicher Forschung“ (Schuppener 2005, S.84).

3.3.3 Selbstkonzept bei Menschen mit Lernschwierigkeiten

Die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten gestaltet sich, besonders durch die Zuschreibung seitens der Gesellschaft, als „anormal“: „Behinderung“ und Normalität werden als Widerspruch wahrgenommen. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten ist diese, sie ausschließende und auf vermeintlich divergierenden Attributionen beruhende Wahrnehmung von außen spürbar und stets präsent, was zwangsläufig zu einer Manifestierung im Selbstkonzept, durch das Gefühl der Unerreichbarkeit des Normal-seins, führen muss (Schuppener 2005, S.107f). Auch die Etikettierung des Begriffes der „Andersartigkeit“ beeinflusst die Realität dieser heterogenen Gruppe: „Das nachhaltige Festhalten an der Maxime der Andersartigkeit von Personen mit einer geistigen Behinderung impliziert den *Entzug elementarer Grundrechte* auf gleiche Entwicklungschancen und stellt somit das *Fundament* für die Entwicklung und Konsolidierung eines beeinträchtigten Selbstkonzeptes dieses Personenkreises dar“ (Schuppener 2005, S.109, Hervorhebung im Original). Die Unterscheidung in „normal“ und „anormal“ und die Zuschreibung der Andersartigkeit führen zwangsläufig zu Stigmatisierungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Niehoff spricht in diesem Zusammenhang sogar von einem „zerstörten Selbstbild“, aufgrund der vorgelebten Nicht-Akzeptanz seitens der Umwelt wird das „Selbst“ eines Menschen mit Lernschwierigkeiten so stark beeinflusst, dass dies nur zu einem beschädigten Bild von sich selbst führen kann (Niehoff 1998). Von der Entwicklung eines negativen Selbstkonzeptes gehen Zigler & Hodapp aus: durch das Zusammenwirken der Faktoren kognitive Unzulänglichkeiten, Stigmatisierungserfahrungen und wiederholten Misserfolgen, entsteht ein niedriges Selbstwertgefühl, welches sich im Selbstkonzept von Menschen mit Lernschwierigkeiten manifestiert (Zigler et al.1986). Laut Prout & Prout können Beeinträchtigungen des Selbstbildes bei der genannten Personengruppe durch interne Prozesse entstehen – besonders durch Einschränkungen im Bereich sozialer und kognitiver Kompetenzen (Prout et al. 1996). Ein „behindertes Selbstkonzept“, das zum Aufstauen von negativen Emotionen führt, sieht Pörtner als möglichen Ausgangspunkt für die Entstehung von

schwierigem und auffälligem Verhalten (Pörtner 2003, S.164). Gaedt spricht bei der Psyche von Menschen mit Lernschwierigkeiten von einem sogenannten „vermittelten Selbst“: durch Überbehütung von Eltern und Betreuern besteht die Möglichkeit, dass sich das Selbst dieser Personengruppe als von außen vermittelt darstellt, und die externen Einflüsse dominierend sind (Gaedt 1990; 1993).

Bis zum heutigen Tag existieren wenige Theorien über das Selbstkonzept von Menschen mit Lernschwierigkeiten, in empirischen Untersuchungen konnte bisher keine dieser Theorien bestätigt werden, da besonders der Personenkreis der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bisher im Bereich der Forschung vernachlässigt wurde. Auch die inhaltlichen und methodischen Konzepte bezüglich der Erforschung des Selbstkonzeptes von Menschen mit Lernschwierigkeiten werden als uneinheitlich und unbeständig beschrieben (Schuppener 2005, S.116).

3.3.4 Selbstkonzeptforschungen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten

Laut Schuppener existieren bereits eine Vielzahl von Forschungen bezüglich dem Selbstkonzept von Schülern mit Lernschwierigkeiten unterschiedlicher Altersstufen. Die Methode der Selbstkonzeptforschung betreffend, spricht sich Mummendey (1993) gegen qualitative Verfahren aus, diese werden aber im deutschsprachigen Raum, bezüglich der subjektiven Sichtweise der Personengruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten, eindeutig bevorzugt. Die Wahl der Forschungsmethode muss abhängig von den Möglichkeiten der Abstraktion, Differenzierungsfähigkeit, kognitiven Reflexivität gewählt werden, berücksichtigt muss dabei außerdem der Wortschatz der jeweiligen Person/en und die individuelle Konzentrationsfähigkeit werden. Festzuhalten ist, dass es keine eigene Methoden zur Erforschung des Selbstkonzeptes von Menschen mit Lernschwierigkeiten gibt, oft wird dabei auf Erhebungsverfahren für Kinder zurückgegriffen (Schuppener 2005, S.100f). Diese gehen aber von unterschiedlichen Entwicklungsstadien des Selbstkonzeptes je nach Alter des Kindes aus, somit kann die Anwendung dieser Methoden bei Menschen mit Lernschwierigkeiten als nicht wirklich geeignet gesehen werden.

3.3.5 Forschungen zu weiblichen Lebenszusammenhängen und weiblichem Selbstkonzept von Frauen mit Lernschwierigkeiten

In einer Studie von Schuppener zum Selbstkonzept Erwachsener mit einer sogenannten „geistigen Behinderung“, bei der 114 Personen befragt wurden, zeigt sich, dass diese ein grundlegend positives Selbstbild von sich als Person haben. Dies widerspricht zahlreichen Theorien, die von einer negativen Selbstkonzeptentwicklung dieser Personengruppe ausgehen (Pörtner 2003, S.49). Außerdem widerlegen die Ergebnisse des Forschungsprojektes von Schuppener, dass Personen mit sogenannter „geistiger Behinderung“ bei sich pauschal ein globales Selbstkonzept wahrnehmen und nicht in der Lage sind, bereichsspezifische Selbstkonzepte zu differenzieren. Auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Wahrnehmung des Selbstkonzeptes lassen sich in der Studie erkennen: Die männlichen Studienteilnehmer zeigten positivere Ausprägungen in der Einschätzung sozialer Kontakt- und Umgangsfähigkeiten und des subjektiv wahrgenommenen Sozialstatus als die weiblichen Teilnehmerinnen (Schuppener 2005).

Eine weitere Untersuchung die für den bisherigen Forschungsstand bezüglich Frauen mit Lernschwierigkeiten, dem Selbstkonzept beziehungsweise weiblicher Lebenszusammenhänge relevant ist, ist die Einzelfallstudie von Kreilinger.

Sie untersuchte die individuellen Folgen, und daraus entwickelte Bewältigungsmechanismen von Isolation, bei einer Frau durch Aufenthalte in einer psychiatrischen Anstalt sowie sozialen Ausschluss. Sie beforschte dabei auch die Auswirkungen dieser Isolationserfahrungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und weiblichen Lebenszusammenhänge. Bis heute lassen sich bei ihrer Forschungspartnerin Frau S. die Folgen der isolierenden Bedingungen auf die Beziehungsfähigkeit beobachten. Durch die ausgeprägten Abhängigkeitsstrukturen kann sie eine Beziehung zu einer Person nur durch aktives Handeln des Gegenübers sehr langsam aufbauen, und sich ohne Unterstützung keine neuen Lebensräume eröffnen. Sie hat sich aufgrund besonders verletzender Beziehungserfahrungen eine Art Schutzwall errichtet, um negativen Erfahrungen aus dem Weg zu gehen. Die Forschungspartnerin ist in Gesellschaft mit anderen stark verunsichert, da sie das Verhalten dieser nur schwer einschätzen kann (Kreilinger 2002, S.126). Somit kann davon gesprochen werden, dass durch die Isolationserfahrungen im Leben von Frau S. das soziale Selbstkonzept stark beeinflusst

wurde, was sich in Beziehungen und im Umgang mit anderen zeigt.

Sie hat außerdem Schwierigkeiten mit ihrer Geschlechtsidentität als Frau, Kreilinger geht davon aus, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen der ersten Einlieferung von Frau S. in eine psychiatrische Anstalt und dem Einsetzen der Menstruation bestand, und sie deswegen ihrem Geschlecht gegenüber eine starke Ambivalenz signalisiert und gegen ihre Rolle als Frau rebelliert, indem sie lieber ein Mann wäre (ebd., S.57).

Julius führte 1996 eine Befragung von vier sogenannten geistig behinderten Personen durch, um Aufschluss über deren Selbstkonzept zu erhalten und daraus Schlussfolgerungen für die Beurteilung ihrer Lebenssituation zu ziehen. Die Datenerhebung erfolgte durch mündliche Interviews und umfasste folgende Themenbereiche: Äußere Lebensumstände, Selbstbild und vermutetes Fremdbild. Alle Befragten zeigten sich mit ihrer Lebenssituation zufrieden und beschrieben sich selbst in überwiegend positiver Weise. Drei der vier Befragten gaben an, bereits stigmatisierende Erfahrungen gemacht zu haben und empfinden die Zuschreibung, dass sie „behindert seien“, als verletzend. Da die Beschreibung des Selbstkonzeptes größtenteils positiv ausfiel, lässt sich aber erkennen, dass sie die Zuschreibung nicht in ihr Selbstbild übernommen haben, und negative Attribute nicht mit dem Thema „Behinderung“ in Verbindung bringen (Julius 2000).

Ehrig führte im Jahr 1996, im Rahmen einer Dissertation, ein Forschungsprojekt mit der Methode der Biografieforschung mit 5 „spätbehinderten“ Frauen durch. Ihr Ziel war es, herauszufinden, inwieweit sich die Körperbehinderung auf die Lebenszusammenhänge und -perspektiven von Frauen, die jenseits ihrer Kindheit „von Behinderung betroffen werden“, auswirken. Dabei gelangte sie zu dem Ergebnis, dass die Bewältigungsstrategien und perspektivischen Planungen der „behinderten“ Frauen individuell sehr unterschiedlich sind und eine breitgefächertes Spektrum an Handlungsweisen, Wertsetzungen und Zukunftsideen umfassen. Außerdem kam sie zu der Erkenntnis, dass der Umgang mit Behinderung aus dem jeweiligen lebensgeschichtlichen Verlauf resultiert, und somit als Teilaspekt der biografischen Gesamtstruktur verstanden werden muss. Einen starken Einfluss auf das Leben „behinderter Frauen“ hat laut Ehrig das gesellschaftliche Rollenkonstrukt: Das Konzept der Weiblichkeit wirkt sich stark auf die Lebensplanung, Verarbeitungsmuster und Neuorientierung der betroffenen Frauen aus. Sie kam auch zu dem Ergebnis, dass Behinderung oder das „behindert-werden“ nicht nur Einschränkungen bezüglich dem Lebensraum und den Handlungsmöglichkeiten bedeutet, sondern dass durch Akzeptanz

und „aktive Aneignung des Behindertseins“ eine Kreativität freigesetzt werden kann, die ein Loslösen von alten Handlungsmustern bewirken, selbstbewusste Eigenwahrnehmung und erweiterte Lebensvorstellungen hervorbringen kann (Ehrig 1996, S.319f).

Mitte der 90er Jahre untersuchten Gáal, Hatos und Horváth die Aussagen „geistig Behinderter“ über ihre Rolle als Frau in einem Heim für „geistig behinderte Menschen“ in Ungarn. Sie befragten dazu 20 Frauen zwischen 20 und 50 Jahren zu den Themen der Geschlechtszugehörigkeit und ihre Einstellungen dazu, Unterschiede zwischen Männern und Frauen, innere und äußere Eigenschaften der Frau, und das Wissen über den Menstruationszyklus und hygienische Maßnahmen. Auffällig ist bei dieser Untersuchung, dass die befragten Frauen viele stereotype Antworten bezüglich der inneren Eigenschaften von Frauen gaben: Frauen sollen ordentlich, nett, nicht hysterisch, barmherzig, arbeitsam und anständig sein. Außerdem kristallisierte sich heraus, wie stark die Frauen von ihren Familien oder Erziehern abhängig waren. Wünsche nach Kindern wurden den Frauen nicht zugestanden, die Entscheidung über die Verhütung wurde von der Institution oder der Familie getroffen (Gáal et al. 1996).

Friske beschäftigte sich in ihrer Arbeit mit dem Selbstbild von Frauen mit einer sogenannten „geistigen Behinderung.“ Sie führte ausführliche Interviews mit vier Frauen zwischen 30 und 52 Jahren durch und befragte Themen der Identität und Sozialisation, Lebens- und Erlebnisweisen, Körperlichkeit und Sexualität sowie Gewalt gegen Frauen mit einer sogenannten „geistigen Behinderung“ (Friske 1995).

Zu dem Thema „gesellschaftliche Lage behinderter Frauen“ führte Schildmann im Jahr 1978, in der Zusammenarbeit mit dem Arbeitsamt Bremen, 50 Interviews mit Frauen über 40 Jahren mit einer sogenannten Behinderung durch. Die Befragungen fanden dabei größtenteils mit Frauen mit körperlichen Behinderungen statt, lediglich zwei der Frauen gaben an eine „geistige Behinderung“ zu haben. Mithilfe eines Gesprächsleitfadens wurden dabei Themen wie Behinderung, Sozialisation, Erwerbstätigkeit und Erwerbsarbeitslosigkeit, Reproduktionsarbeit, medizinische sowie soziale Versorgung, Freizeit und soziale Kontakte behandelt. Laut Schildmann konnten in diesem Forschungsprojekt Fragen zum Thema Zusammenhänge zwischen weiblichen Lebensverhältnissen und Behinderung beantwortet werden (Schildmann 1983, S. 134). Die meisten der befragten Frauen schrieben sich nicht aufgrund gesundheitlicher Schäden eine Behinderung zu, sondern weil sie einerseits durch ihren Gesundheitszustand die ihnen attribuierten gesellschaftlichen Funktionen nicht erfüllen konnten, und ihnen andererseits von Personen aus dem Umfeld signalisiert wurde, dass sie nicht den gesellschaftlichen Normen (wie zum

Beispiel im Bereich Leistung, Ästhetik) entsprachen. Fast alle an der Studie teilnehmenden Frauen unterschieden zwischen ihrer körperlichen Schädigung und dem „Etikett“ der Behinderung, das ihnen aufgrund der geschlechtsspezifischen Normen und Funktionen, die sie angeblich nicht erfüllen, zugeteilt wird. Die befragten Frauen gaben an, ihre Behinderung nicht nur an der „Minderung der Erwerbstätigkeit“ festzumachen, sondern auch durch die Einschränkungen in anderen Lebensbereichen, wie zum Beispiel im primären Arbeitsbereich und in der familiären Reproduktionsarbeit (ebd. S.51f). Von den Frauen die an den Untersuchungen teilnahmen, waren fast 80 Prozent arbeitslos, sie sahen sich dadurch mit starken Gefühlen der Isolation konfrontiert, die durch die Erfahrungen körperlicher Einschränkungen noch verstärkt wurden. Dennoch bestand bei den Studienteilnehmerinnen großes Interesse daran, diese Isolation zu überwinden. Die meisten der Frauen hielten an der Hausarbeit fest, mit dem Versuch, in diesem Arbeitsbereich Bestätigung zu erlangen. Dadurch erschwerte sich aber laut Schildmann der Auseinandersetzungsprozess mit der Isolation selbst. Außerdem spricht sie davon, dass, je stärker die Einschränkungen bezüglich der Hausarbeitsfähigkeiten sind, desto höher die materielle und psychische Abhängigkeit von den (Ehe-)Männern gegeben ist. Bezüglich der Versorgungslage, gaben die meisten der Frauen an, dass sie sich subjektiv nicht sozial abgesichert fühlten, und viele Angst vor einem sozialen Abstieg hatten. Sie sprachen sich für eine Veränderung in der Arbeitsmarktpolitik aus, da sie überzeugt davon waren, unter bestimmten Bedingungen sehr wohl in der Lage zu sein, Erwerbsarbeit zu leisten (ebd. S. 81f).

4 Methodisches Vorgehen

In diesem Abschnitt werden nun die weiteren Methoden beschrieben, die innerhalb dieses Forschungsprojektes, zusätzlich zum Einfluss der romantischen Wissenschaft und dem dialogischen Prinzip sowie der Methode der Rehistorisierung verwendet werden. Außerdem werden hier neben den Erhebungs- und Auswertungsmethoden auch die Forschungsannahmen, die als Grundlage für die Diskussion im späteren Verlauf gesehen werden können, dargestellt.

4.1 Qualitative Interviews

Als ein Interview gilt eine Gesprächssituation, die bewusst und gezielt von zwei oder mehreren Menschen hergestellt wird. Die Absicht der Forscherin ist es dabei, die Befragte zu „verbalen Informationen“ zu bewegen (Lamnek 1995, S.35f). Handelt es sich um eine Erhebungssituation im qualitativen Paradigma, speziell um die Durchführung von qualitativen Interviews, so soll eine nicht-standardisierte Befragungssituation hergestellt werden, in welcher die Forscherin, ohne die Unterstützung eines vorgefertigten Fragebogens oder einem festen Frageschema, die Interviewsituation einleitet, um eine situative Anpassung zu ermöglichen. Anstelle dessen wird oft ein Rahmenthema ausgewählt um eine Eingrenzung der Inhalte vorzunehmen, eine freie Unterhaltung zu ermöglichen, und somit die Befragte sanft aufzufordern in das Gespräch einzusteigen.

Qualitative Befragungen sind mündlich-persönlich, da es sich bei den Inhalten meist um sehr persönliche und intime Themen handelt, wird dieses im Einzelsetting durchgeführt.

Sehr wichtig ist bei dieser qualitativen Erhebungsmethode die Rolle der Interviewerin: Sie muss sich an die jeweilige Situation anpassen, das bedeutet im Speziellen: wenn notwendig - Zwischenfragen einwerfen um Missverständnissen vorzubeugen, die befragte Person zu Präzisierungen auffordern und um Klarheit zu schaffen, Paraphrasierungen der erzählten Inhalte vornehmen (Lamnek 1995, S.43).

Bezüglich der Art der Kommunikation entscheidet man bei dieser Erhebungsmethode zwischen zwei Typen, dem weichen und dem harten Interview. „Weich ist ein Interview, wenn der/die InterviewerIn versucht, ein Vertrauensverhältnis zum Befragten zu entwickeln, indem der Person des Befragten (nicht den Antworten) seine Sympathie demonstriert“ (Grunow 1978, S.786). Während die Forscherin im harten Interview eine autoritäre Rolle einnimmt, und auf die befragte Person massiven Druck ausübt um zu Informationen zu gelangen, ist beim weichen Interview das sympathisierende Verständnis der Interviewerin innerhalb der Erhebungssituation Ausgangspunkt, um widerstrebende Neigungen der InterviewpartnerIn abzubauen (Lamnek 1995, S.57).

Die Interviewsituation soll der alltäglichen Gesprächssituation möglichst ähnlich sein, für verlässliche und valide Ergebnisse ist es in der Kommunikationsphase, wie bereits oben erwähnt, besonders wichtig ein Vertrauensverhältnis zwischen den Forschungspartnerinnen herzustellen, sowie des Interviewers, sich in die Situation der Betroffenen einzufühlen. Somit wird dem personalen Aspekt bei der Durchführung von

qualitativen Interviews besondere Bedeutung zugeschrieben. Die eben aufgeführten Merkmale sind notwendig, damit die Befragte bereit ist, „seine Alltagsvorstellungen über Zusammenhänge in der sozialen Wirklichkeit in der Gründlichkeit, Ausführlichkeit, Tiefe und Breite darzustellen, zu erläutern und zu erklären, so daß sie für den Forscher eine brauchbare Interpretationsgrundlage bilden können“ (Lamnek 1995, S.60).

Zusammengefasst, müssen qualitative Interviews einige methodologische Kriterien erfüllen, damit sie als diese gelten: Sie versuchen dem „Prinzip des Alltagsgesprächs“ zu entsprechen, Informationen seitens der Befragten sind von höchster Priorität. Sie gilt dabei nicht als Datenlieferantin, sondern als die Person, die das Gespräch als Subjekt determiniert – das „Prinzip der Zurückhaltung durch den Forscher“ kommt hier zur Geltung. Außerdem stehen die Wirklichkeitsdefinitionen der Beforschten im Vordergrund, es gilt das „Prinzip der Relevanzsysteme der Betroffenen“. Die Interviewerin muss sich an die kommunikativen Regelsysteme ihres Gegenübers anpassen, es kommt das „Prinzip der Kommunikativität“ zum Tragen. Durch das „Prinzip der Offenheit“ ist es möglich, innerhalb der Interviewsituation zu unerwarteten Informationen zu gelangen, außerdem geht die Forscherin variabel auf die Wünsche und Bedürfnisse der Befragten ein, es gilt das „Prinzip der Flexibilität“. Ein ebenfalls wichtiges Kriterium bezüglich qualitativer Interviews, ist das „Prinzip der Prozesshaftigkeit“ - in der Interviewsituation werden Deutungs- und Handlungsmuster identifiziert, die in der Befragungssituation von der Beforschten zum Ausdruck gebracht werden. Die Theorieentwicklung betreffend, gilt das „Prinzip der datenbasierten Theorie“ - das qualitative Interview gilt mehr der Genese denn der Prüfung von Theorien. Die in der Befragungssituation getätigten Aussagen werden im Interviewprozess interpretiert und somit zur Theorie umgewandelt, es kommt das „Prinzip der Explikation“ zur Geltung (Lamnek 1995, S.64).

4.2 Biografische Methode

Unter biografischer Methode versteht man die Auswertung persönlicher Dokumente sowie die Rekonstruktion von Lebensverläufen. Dabei kommen psychische Einstellungen und Motivationen der zu erforschenden Person zum Vorschein, die das Verhalten des Individuums in der Gesellschaft bestimmen. Unterschieden wird bezüglich dieser Forschungsmethode zwischen Lebensverlauf und Biografie. Der Lebensverlauf dokumentiert Lebensereignisse in faktischer Folge, während die Biografie die

Interpretation beziehungsweise Rekonstruktion des Lebensverlaufes bedeutet.

Bei der biografischen Methode wird versucht subjektive und objektive Einflussgrößen zu vereinigen, basierend auf der Grundhaltung, dass das „Soziale“ lediglich als das Ergebnis der Wechselbeziehungen zwischen dem individuellen Bewusstsein und der objektiv sozialen Wirklichkeit gesehen werden kann (Lamnek 1995, S.341). *„Individuelle Lebensgeschichte spielt sich situativ (...) immer im Spannungsfeld zwischen subjektiver Gestaltungskraft und Handlungsautonomie einerseits und sozialen Determinanten und Einschränkungen der Handlungskontingenz andererseits ab“* (ebd. S.343, Hervorhebung im Original). Durch die Annahme der sozialen Einbindung von Individualität wird der Zugang zur sozialen Realität ermöglicht. Somit versucht die biografische Methode genaue Zusammenhänge zwischen Einstellungen und sozialer Umwelt herauszuarbeiten sowie die Persönlichkeitsentwicklung zu erforschen. (ebd, S.352) Der Blick soll dabei möglichst umfassend sein, die individuelle Perspektive des handelnden Subjektes sowie die historische Dimension werden miteinbezogen.

Die Datenerhebung erfolgt meist in Form von mündlichen Gesprächen in Alltagssituationen, im Vordergrund stehen dabei, wie bereits zuvor behandelt, nicht individuell-subjektive Vorgänge, sondern die Darstellung sozialer Komplexe. Mithilfe der Methode der biografischen Forschung soll durch Rekonstruktion individuellen Lebens Leben allgemein besser verstehbar gemacht werden. So soll die jeweilige Lebensgeschichte bezüglich möglichst vieler Dimensionen beleuchtet werden, um vom Einzelfall ausgehend, typische Vorgänge zu identifizieren (ebd. S.362). *„Lebensgeschichten bestehen aus der Souveränität, mindestens aber aus der zentralen Wichtigkeit des Ich als Leidenszentrum des Geschehens (...) Sie weigern sich, die Lebensführung als bloße Episode im großen Strukturzusammenhang von Gesellschaft und Geschichte zu erfassen“* (Fuchs 1984, S.92). Um diesem Anspruch der Erhebung der subjektiven Perspektive gerecht zu werden, stellt die theoretische und methodische Grundlage die Einzelfallstudie dar. Im Fall eines Einzelfallapproaches, bei der sich also auf den Lebensverlauf und die Biografie nur einer Person konzentriert wird, ist die Untersuchungseinheit *„ (...) die einzelne erlebende und erleidende Person, nicht ein soziales Aggregat“* (Lamnek 1995, S.363, Hervorhebung im Original).

In der Biografieforschung soll die Forscherin zu Aussagen gelangen, die über den Einzelfall hinausgehen, sie muss sich also stets damit auseinandersetzen, was generalisierbar und was jeweils einzeltypisch ist. Mithilfe von Einzelschicksalen wird

versucht zu sozialstrukturellen Erkenntnissen zu gelangen, die sich im Makrobereich ansiedeln, im Vordergrund steht also die Erfassung und Interpretation von Prozessstrukturen des Lebenslaufes. Die Forscherin muss dabei die Wirklichkeit als bereits interpretierte Wirklichkeit betrachten, eine Wirklichkeit per se existiert somit nicht. Die Interpretation dieser Wirklichkeit wird versucht in Gesprächen zu erheben, die Strukturierung der Datenproduktion soll dabei größtenteils, so weitgehend als möglich, der Forschungspartnerin überlassen werden. Nicht nur das Material in der Form von biografischen Texten ist für die Auswertung bedeutend, in die Analyse miteinbezogen werden müssen auch der Forschungsprozess selbst (inklusive der Forschenden), die eingebrachten Fragestellungen und Interessen, sowie die Theorien und methodischen Herangehensweisen. All diese Bereiche sind Teil des Rekonstruktionsprozesses und müssen in den Auswertungsprozess miteinfließen (Dausien 2004, S.319f).

Im weiteren Schritt erwähnt Dausien drei Kontexte im Bereich der Biografieforschung, die von der Forscherin systematisch reflektiert werden müssen bezüglich der Interpretation eines biografischen Textes (wie dieser zum Beispiel beim Durchführen eines Interviews entsteht): Die Biografie, die Interaktion sowie kulturelle Muster und soziale Regeln. „Es wird angenommen, dass der Text einer Lebensgeschichte auf den Kontext der konkreten Biografie jenes Individuums verweist, das den Text in der Doppelperspektive als „erzählendes und erzähltes Ich“ verantwortet und dem der Text als „eigene Lebensgeschichte“ zugeschrieben wird.“ Außerdem ist der interaktive Prozess als methodologischer Kontext von hoher Relevanz. Dabei sollen alle Aspekte der Interaktion zwischen der Interviewerin und der Erzählerin berücksichtigt werden, wie zum Beispiel Machtverhältnisse, Interaktionsdynamiken und Interessen. Weiters ist zu beachten, dass sich biografische Erzählungen immer an einem kulturellen Wissensvorrat über Biografie und ihre Möglichkeiten der Präsentation orientieren. Biografische Texte sind demnach beeinflusst durch Gattungen und Genres, narrative Muster, konkrete Vorbilder, soziale Vorgaben, spezielle Erzähltraditionen und kollektive Deutungsmuster, sowie durch informelle Regeln institutionalisierter Praxis. Mithilfe der Berücksichtigung und dem Einbezug dieser drei Dimensionen, ist laut Dausien eine „kontextreflexive Rekonstruktion“ von biografischen Texten möglich (Dausien 2004, S.321f).

Die Auswertung erfolgt im Einzelfallapproach mittels Interpretation, die sich in zwei Stufen gliedert: Zunächst wird die individuelle Lebensgeschichte rekonstruiert, um diese nachvollziehbar zu machen. Dabei werden Ereignisse und ihre Bedeutungen für die

handelnde Person herausgearbeitet. Im nächsten Schritt kommt es zu einer Konstruktion von Mustern – aus individuellen Aussagen bezüglich der Lebensgeschichte werden diese entwickelt. (Lamnek 1995, S.367)

Lindmeier unterscheidet bei der biografischen Methode drei Hauptformen, die gesprächsorientierte, aktivitätsorientierte und dokumentationsorientierte Biografiearbeit. Er rät dazu, bei der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zusätzlich zu Gesprächen die Aktivitätsorientierung zu verstärken und in der Praxis sinnvoll miteinander zu verbinden (Lindmeier 2007, S.55).

4.3 Forschungsannahmen

Bevor es zur Kontaktaufnahme zu Claudia H. kam, wurden Forschungsthemen und -fragen formuliert, die zunächst noch sehr allgemein gehalten wurden. Detailliertere Forschungsannahmen wurden erst aufgestellt, als bereits Informationen bezüglich der Biografie der Forschungspartnerin bekannt waren. Dadurch sollte eine möglichst große Unvoreingenommenheit von meiner Seite und somit das Einlassen auf den „Reichtum der Lebenswelt“ des Individuums - wie Lurija dies beschrieb, garantiert werden.

Einer Person, der von der Gesellschaft das Etikett „Lernschwierigkeiten“ zugeordnet wird, sieht sich durch diese Attribution zwangsläufig mit Ausgrenzung und sozialem Ausschluss konfrontiert. Das Leben des Individuums ist somit von Isolationsbedingungen und -erfahrungen gezeichnet, welche sich auf die Persönlichkeit auswirken. Die Konfrontation mit der kulturellen und sozialen Isolation beeinflusst das Selbstbild - die Konzepte die eine Person von sich selbst hat - und wirkt somit auch auf die Biografie dieser ein.

Auch die soziale Kategorie „Geschlecht“ wird als prägend für die Lebenserfahrungen einer Person gesehen, da Biografien immer geschlechtsgebunden sind und sie die Konstruktion der individuellen Identität beeinflussen. Neben der Identifikation von Isolationserfahrungen und die Auswirkungen dieser auf eine Person mit Lernschwierigkeiten wollte die Forscherin auch das „Frau-Sein“ im Rahmen der empirischen Forschungsarbeit thematisieren. Das Ziel dabei war es, zu Erklärungen zu gelangen wie diese soziale Kategorie des Geschlechts Erfahrungen, Vorstellungen und Strukturen im individuellen Leben einer weiblichen Person prägen. Ich wollte herausfinden, wie sich das weibliche Selbstkonzept entwickelt wenn die Person unter isolierenden Bedingungen aufgewachsen

ist, wie sich somit die geschlechtliche Verankerung und die gesellschaftliche Ausgrenzung auf die Identität auswirken.

Auf dieser theoretischen Basis wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

Wie gestaltet sich die Entwicklung des weiblichen Selbstkonzeptes bei einer Frau mit Lernschwierigkeiten?

Wie bildet sich das weibliche Selbstkonzept wenn die Person den Großteil ihres Lebens unter isolierenden Bedingungen verbrachte?

Welche weiblichen Lebenszusammenhänge lassen sich in Form von individuellen Erfahrungen bei der Frau mit Lernschwierigkeiten erkennen?

Nachdem der Kontakt zwischen den beiden Forschungspartnerinnen aufgebaut wurde und bereits mehrere Treffen stattfanden, formulierte ich Forschungsannahmen, die ein detaillierteres Untersuchen bestimmter Aspekte im Leben von Claudia H. ermöglichten.

Im Laufe der ersten Gespräche wurde vor allem die Kindheit der Forschungspartnerin thematisiert, Claudia H. berichtete von Konflikten zwischen den Schwestern die bereits in den früheren Entwicklungsjahren einsetzten. Außerdem sprach sie Benachteiligungen an, denen sie innerhalb der Familienkonstellation, auch durch die Person des Vaters und der Mutter, ausgesetzt war. Für mich stellte sich somit die Frage, ob diese Erschwernisse bezogen auf die kindliche Entwicklung von Claudia H. innerhalb der Institution Familie Auswirkungen auf die Forschungspartnerin hatte, die sich noch heute im Bereich des Fähigkeits- und Leistungsselbstkonzeptes festmachen lassen.

Forschungsannahme 1 (H1):

Das Kind setzt sich im mittleren bis späten Kindesalter bezüglich der Selbstkonzeptualisierung stark mit den Bewertungen seiner sozialen Umwelt auseinander und internalisiert diese. Da Claudia H. in dieser Phase stets mit ihren Schwestern verglichen wurde und ihre eigenen kognitiven Fertigkeiten als nicht gleichwertig angesehen wurden, schätzt die Forschungspartnerin möglicherweise auch heute noch ihre eigenen Leistungen und Fähigkeiten eher gering ein.

Im Rahmen der anfänglichen Treffen wurde außerdem die Person der Mutter und ihre Persönlichkeitsmerkmale, sowie die Beziehung zu Claudia H., besonders in der Kindheit dieser, besprochen. Auch die Person der Halbschwester, die von Claudia H. als wichtigste Bezugsperson – in der frühen Kindheit wie heute – bezeichnet wurde, kam in den Gesprächen vor. Diese Beziehung zwischen den Halbschwestern, die für beide im Rahmen der individuellen Lebensbewältigung als essentiell bezeichnet wird, führte zu der Formulierung der Annahme, dass diese bereit sehr früh sehr starke Geschwisterbeziehung die aktuelle Lebenssituation beeinflusst. Die Forschungspartnerin sprach von Konflikten zwischen ihr und ihrer Halbschwester, von denen ich vermutete dass sie einerseits aufgrund von Abhängigkeit und andererseits durch das Bestreben nach Selbstbestimmung ausgelöst wurden. Ich nahm also an, dass ein Zusammenhang zwischen einer Störung der Mutter-Kind-Bindung und dem intensiven Beziehungsaufbau zur Halbschwester besteht, und die Auswirkungen dieser Verschiebung der Bezugspersonen heute in der Geschwisterbeziehung, besonders aufgrund der immer noch bestehenden Intensität dieser, zu Schwankungen zwischen Nähe und Distanz zwischen den beiden Individuen führt.

Forschungsannahme 2 (H2):

Aufmerksamkeit und Sensibilität der Mutter im Sinne einer Befriedigung der Bedürfnisse des Individuums ist für den Säugling notwendig, damit dieser ein Urvertrauen aufbauen kann. Claudia H.'s Mutter verfügte in der frühen Kindheitsphase ihrer Tochter aufgrund eigener psychischer Probleme nicht über die Ressourcen ihre Tochter ausreichend mit emotionaler und physischer Fürsorge zu umgeben, diese erfuhr Claudia H. bereits im Säuglingsalter lediglich von ihrer älteren Schwester. Die bereits früh einsetzende Verschiebung der primären Bezugsperson und die immer noch sehr intensive Beziehung zwischen diesen führen womöglich dazu dass die Geschwisterbindung heute von Ambivalenzgefühlen und Konflikten geprägt ist.

In den gemeinsamen Gesprächen erwähnte die Forschungspartnerin, dass sie während des Kindes- und Jugendalters gewaltsame beziehungsweise traumatisierende Erfahrungen mit Männern in ihrer nahen Umgebung machen musste. Durch die Berichte über die langjährige Beziehung zu ihrem Freund, innerhalb derer sie keine vollständige Vertrauensbasis aufbauen können zu schien, vermutete ich dass die vergangenen negativen Erfahrungen mit dem männlichen Geschlecht eher zu Rückzug und Vorsicht im Umgang mit diesem führen. Außerdem ging ich davon aus, dass sich die

Gewalterfahrungen mit Männern dahingehend auswirken, dass sich Claudia H. als Bezugspersonen eher Frauen wählt. Diese Annahme kam dadurch zustande, da die Forschungspartnerin fast nur weibliche Ansprechpartnerinnen zu haben schien, wie die Schwester, die Teilbetreuerin und zwei Freundinnen von ihr.

Forschungsannahme 3 (H3):

Im Jugend- beziehungsweise zu Beginn des Erwachsenenalters, wenn sich beim Individuum ein einigermaßen sicheres Gefühl der Identität entwickelt hat, ist eine wirkliche Intimität mit dem anderen Geschlecht möglich. In dieser Phase ihrer Entwicklung musste Frau P. sehr schwerwiegende negative Erfahrungen mit Männern machen, sowohl in Form von physischer als auch sexueller Gewalt. Diese Belastungen führten bei der Forschungspartnerin vermutlich dazu, dass sie sich als wichtige Bezugspersonen stets Frauen wählt, und sie sich auch in der Beziehung zu ihrem Lebensgefährten eher zurückzieht.

4.4 Methodenvielfalt

Für die Durchführung des empirischen Forschungsprojektes, um die beschriebenen Forschungsannahmen beantworten zu können, wird ein multimethodisches Vorgehen qualitativer Art gewählt. Dausien rät dazu die Auswahl der Methoden für biografische Analysen je nach Fragestellung im konkreten Projekt vorzunehmen (Dausien 2004, S.321). Für die Zusammenarbeit mit Claudia H. wird im Rahmen einer Einzelfallstudie mithilfe der Rehistorisierung, basierend auf der romantischen Wissenschaft und der Syndromanalyse, das Leben der Forschungspartnerin analysiert und interpretiert. Als zu bearbeitendes Datenmaterial werden dabei qualitative Interviews im narrativen Stil herangezogen. In die Auswertung fließen auch das Isolationskonzept von Jantzen sowie die Theorie der Behinderung als soziales Produkt ein, auch die Tätigkeitstheorie von Leontjew kommt zur Anwendung.

Durch die Begegnung und Beziehung zur Forschungspartnerin entsteht die Gegenwart, die es ermöglicht die Vergangenheit als Prozess zu verarbeiten und zu begreifen. In diesem prozesshaften Arbeiten wird „mehrseitiges Denken im begreifenden Erkennen“ möglich (Kreiling 2002, S.38). „Auch begreifendes Erkennen kann sich nicht unvermittelt

auf das „Ganze“ der Gesellschaft richten, sondern muß durch abstraktives Herausheben jeweils besonderer Züge der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmte Aspekte als klärbare oder lösbare Probleme akzentuieren“ (Holzkamp 1973, S.372). Das Subjekt wird in der Totalität gesellschaftlicher Strukturen betrachtet, dabei werden historische Bestimmungen in den Blick genommen und sollen begriffen werden. Da in dem Forschungsprojekt von einem „Reichtum der Lebenswelten“ ausgegangen wird, wird nicht versucht gesellschaftliche Realwidersprüche aufzuheben und Defizite des Menschen in den Blickwinkel zu rücken. Konkret geht die Forscherin davon aus, dass aufgrund einer veränderten Entwicklungssituation unter isolierenden Bedingungen das Individuum zur Entwicklung psychischer Neubildungen gezwungen ist. In diesem prozesshaften Arbeiten mithilfe der biografischen Methode und der rehistorisierenden Diagnostik erfolgt eine Aufarbeitung der Vergangenheit einer Person in der Gegenwart mit Wendung in die Zukunft: Das Ziel besteht darin, für das Individuum Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen um die zukünftige Lebenspraxis zu verändern, die Rolle der Forscherin ist es dabei, in einem Verfahren das von Erinnern und Verstehens begleitet werden soll, unterstützend zu wirken (Kreiling 2002, S.38f).

4.4.1 Einzelfallstudie

Die Einzelfallstudie gilt als ein „Approach“, ein grundlegender Forschungsansatz der keine speziellen Techniken vorschreibt, und deren Erhebungs- und Auswertungsmethoden individuell gewählt werden können (Lamnek 1995, S.4).

Wird die Methode der qualitativen Einzelfallstudie gewählt, so soll es sich um offene und naturalistisch-kommunikative Verfahren handeln, standardisierte Verfahren sollen nicht miteinbezogen werden um unter anderem die Authentizität der Situation zu bewahren. Im Vordergrund der qualitativen Inhaltsanalyse steht es dem Subjekt gerecht zu werden, und die Komplexität, Individualität und Identität dieses nicht zu verletzen. Dafür ist ein multimethodisches Vorgehen notwendig, alle Aspekte und Dimensionen der Situation werden miteinbezogen. Die Untersuchungseinheit ist ein einzelnes soziales Element mit dem sich die Forscherin intensiv auseinandersetzt und somit zu komplexen Aussagen gelangt (Lamnek 1995, S. 4f). „Das Ziel der Einzelfallstudie ist, genaueren Einblick in das Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren (...) zu erhalten, wobei sie meist auf das

Auffinden und Herausarbeiten typischer Vorgänge gerichtet ist“ (Fuchs 1978, S.181). Die Inhaltsanalyse soll es der Forscherin mit ihren Grundlagen also ermöglichen, typische, extrem-, ideal- und durchschnittstypische Handlungsmuster zu erkennen, die am Individuum beobachtbar sind, und als generelle Strukturen auf die Gesellschaft umgelegt werden können. „Die Einzelfallstudie im qualitativen Paradigma strebt eine *wissenschaftliche Rekonstruktion von Handlungsmustern auf der Grundlage von alltagsweltlichen, realen Handlungsfiguren* an“ (Lamnek 1995, S.16, Hervorhebung im Original). Die einzelne Person wird dabei als Fachmann für Interpretationen und Deutungen des Alltags angesehen (Lamnek 1995, S.6).

Die Einzelfallanalyse im qualitativen Paradigma hat in der Abgrenzung zu Forschungsansätzen mit quantitativen Methoden folgende Merkmale, die im Forschungsverlauf stets berücksichtigt werden müssen: Offenheit, Kommunikativität, Naturalistizität und Interpretativität. Auf diese Charakteristika soll nun etwas genauer eingegangen werden. Das Prinzip der Offenheit trägt eine zentrale Rolle im Rahmen der qualitativen Einzelfallanalyse. Sie bezieht sich sowohl auf das theoretische Konzept des Projektes selbst, die Offenheit gegenüber der beforschten Person, sowie der Erhebungssituation. Konkret bedeutet dies, dass die Forscherin durch vorschnelle Annahmen und Strukturierungen nicht die Möglichkeit hat unvoreingenommen genug an das Projekt heranzugehen, und dieses somit womöglich gefährdet wäre. Offenheit gegenüber der untersuchten Person ist außerdem wichtig, Sinn und Zweck der geplanten wissenschaftlichen Forschung soll dieser offengelegt werden um Vertrauen zu schaffen und es dem Individuum zu ermöglichen Erklärungen oder unbewusste Verhaltensmuster einzubringen. Außerdem darf sich die Forscherin bei der Methode der Einzelfallanalyse im qualitativen Paradigma nicht von vorgefassten Meinungen und Konzepten beeinflussen lassen, auch hier steht die Unvoreingenommenheit im Vordergrund, um zu einem realistischen Abbild der beforschten Person zu gelangen (Lamnek 1995, S.17f). Ein weiterer Grundsatz der qualitativen Einzelfallanalyse ist die Kommunikativität. Da soziale Wirklichkeit durch situative Interaktion und Kommunikation geschaffen wird, muss der kommunikative Akt zwischen der Forscherin und der beforschten Person der Alltagskommunikation ähneln, damit in der Erhebungsphase die soziale Wirklichkeit „eingefangen“ werden kann (ebd., S.19). Weiters ist das Charakteristikum der Naturalistizität in der Forschungssituation sehr wichtig. Die Untersuchungssituation soll dem Lebensalltag der untersuchten Person nicht fremd sein, die Kommunikation soll also auf einer naturalistischen Ebene ablaufen. Dadurch wird es der Forscherin möglich, in der

Situation der Erhebung auf das Individuum in einer subjektiven Art und Weise einzugehen, und ihr somit gerecht zu werden (ebd., S.20). Als vierter und letzter Grundsatz der Forschung auf den Grundlagen der Einzelfallanalyse gilt die Interpretativität: Mit dem Forschungsansatz der qualitativen Einzelfallanalyse ist es möglich, individuelle Bedeutungsansätze zu erfassen, da die Einzelperson in ihrer Totalität ins Zentrum gestellt wird. Das Subjekt mit seiner Individualität steht also im Vordergrund und gilt als Ausgangspunkt des Forschungsprojektes (ebd., S.20f).

Wie bereits erwähnt, werden beim Approach der Einzelfallanalyse theoretische Konzepte nicht durch Vorwissen der Forscherin formuliert und konstruiert, sondern erst mithilfe des erhobenen Materials. „Interessanter als das bloße Testen von Ideen ist (...) die Generierung neuer Ideen, die zu angemesseneren Theorien führen“ (Hermanns et al. 1984, S.149). Dies gilt als Grundsatz für die Phase der Auswertung, die Entwicklung der Theorien erfolgt bei der Einzelfallanalyse im qualitativen Paradigma in zwei Phasen: Im ersten Schritt gilt es, die Handlungsfigur sinnhaft nachzuvollziehen, dafür soll die Forscherin die in der Kommunikation erschlossenen Bedeutungszuweisungen und die Interpretationen methodisch kontrolliert fremdverstehen. Danach versucht diese, typische Handlungsmuster zu identifizieren und formulieren. Auch in der Phase der Auswertung können wie im gesamten Forschungsverlauf unterschiedlichste Methoden verwendet werden (Lamnek 1995, S.26).

Berger und Jantzen haben in einer Einzelfallstudie am Beispiel eines Mädchens mit selbstschädigendem Verhalten die Methode der rehistorisierenden Diagnostik auf der Basis der romantischen Wissenschaft und Syndromanalyse angewendet und die Vorgehensweise genau beschrieben. Sie bezeichnen das idiographische Verfahren als ein auch im klinischen Bereich valides, wenn folgende Schritte vorgenommen werden: Zunächst müssen Wahrscheinlichkeiten identifiziert werden, nach denen bestimmte Symptome mit Syndromen korrelieren, die Aufdeckung dieser Muster im Entwicklungsverlauf des Subjektes muss im Kontext vom Wissen über andere Formen der Tätigkeit (das Auftreten dieser gebunden an Ort und Zeit) betrachtet werden. Im nächsten Schritt sollen die Symptome den Syndromen und ihre Verankerung in den jeweiligen Entwicklungsphasen eindeutig zugeordnet werden. Das Wesen des Syndroms mit denen Symptome korrelieren, wird durch eine historisch-logische Analyse identifiziert, dem „Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten“ (Lurija 1993). Konkret soll sich die Forscherin dabei der Bedeutung der Symptome in der Bildung von Syndromen zuwenden: Welche

sich als besonders wichtig herauskristallieren, und welche zwar eher nebensächlich sind, aber dennoch zur Reliabilität der Diagnose beitragen (Berger et al. 1988, S.382f). „Die Rekonstruktion der **historischen Logik** besteht (...) in der Suche nach isolierende Bedingungen (...), die als lebensgeschichtliche Wurzeln des Auftretens der dargestellten Prozesse zu betrachten sind“ (ebd., S.392f, Hervorhebung im Original). Da bei dieser Methode das Allgemeine als Verbesonderung im Einzelnen betrachtet wird verschwindet jeder Rest von Unverständlichkeit, indem der Aufbau von psychischen Prozessen als sinnhaft und systemhaft betrachtet wird (ebd. S.396).

4.4.2 Zusammenfassung Methoden

Die Perspektive von Menschen mit Lernschwierigkeiten bezüglich ihrer Lebenszusammenhänge wird trotz bereits entwickelter partizipativer Forschungsansätze immer noch vernachlässigt. Speziell innerhalb der Geistigbehindertenpädagogik herrscht noch die Tradition vor, grundsätzlich von außen über das Phänomen der „geistigen Behinderung“ zu spekulieren (Eggert 1999). Bei der partizipativen Forschung handelt es sich um Forschung mit und für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die in dieser als Experten betrachtet werden, die Themen selbst vorgeben und auch in den Forschungsprozess aktiv miteingebunden werden. (Walmsley et al. 2000) In diesem Forschungsvorhaben wird die Forschungspartnerin als Expertin betrachtet, die die detaillierten Inhalte in der Vergangenheitsaufarbeitung vorgibt und deren subjektive Perspektive in der Datenerhebung aufgenommen wird.

Vermutlich aufgrund des hohen Zeit- und Arbeitsaufwandes wurde biografisches Arbeiten mit Menschen mit Lernschwierigkeiten im partizipativen Setting noch nicht durchgeführt. Die Methode der Biografieforschung wurde größtenteils nur bei Forschungsprojekten mit Frauen mit Körperbehinderungen durchgeführt. Barbara Kreiling hat in ihrer Arbeit die Vergangenheit einer Frau, die den Großteil ihres Lebens in Institutionen verbrachte auf Isolation und weibliche Lebenszusammenhänge untersucht, Nina Novacic im Rahmen einer Diplomarbeit biografisch das Leben einer Frau mit Lernschwierigkeiten mit den Schwerpunkten der Isolation und Resilienz aufgearbeitet. In den beiden Forschungsprojekten lassen sich mehrere Ansätze des Partizipativen erkennen: Die behandelten Themen wurden von der jeweiligen Forschungspartnerin vorgebracht und

diese wurde über alle Schritte der Forschung informiert. Als theoretische Grundlagen ebenso wie in dem von mir geplanten Projekt wurde in den beiden Arbeiten die romantische Wissenschaft von Lurija, die Methode der Rehistorisierung von Jantzen sowie die materialistische Behindertenpädagogik verwendet. In beiden Arbeiten wurde das Phänomen der Isolation und ihre Auswirkungen auf Menschen mit Lernschwierigkeiten untersucht. Wie sich aber daraus das Selbstkonzept einer Person unter Miteinbeziehung und Betrachtung der weiblichen Lebenszusammenhänge entwickelt, wurde in einer Einzelfallstudie noch nicht zum Thema gemacht.

Die Methodenkombination wurde für dieses Forschungsprojekt gewählt, um ein möglichst ganzheitliches Bild der Lebensgeschichte der Forschungspartnerin aufdecken zu können. Lurija spricht davon, dass ein zu oberflächlicher Einblick in den Forschungsgegenstand, hier konkret in das Leben der Forschungspartnerin Claudia H., zu Ergebnissen führen kann die dieser Person als Individuum mit seiner Beziehung zu anderen Objekten und Vorgängen nicht gerecht werden. Außerdem würde die Gefahr bestehen, zu Ergebnissen zu gelangen die aus einer rein subjektive Perspektive der Forscherin heraus formuliert werden, und die somit die Darstellung eines umfassende Bild der Forschungspartnerin nicht ermöglichen würde (Lurija 1993, S. 178f).

5 Arbeitsprozessbeschreibung

5.1 Vorbereitungsphase und Suche nach Forschungspartnerin

Um zu einer Forschungspartnerin Zugang zu bekommen können unterschiedliche Wege, wie zum Beispiel das Kontaktieren von Sachwalterschaften oder Vereinen zu einer geeigneten Person führen.

Im Falle dieses Forschungsprojektes wurde der Kontakt durch den Diplomarbeitsbetreuer über eine Sportgruppe des Wiener Arbeiter Turnvereins hergestellt, die unter dem Titel „Lust mich zu spüren“ speziell für Frauen mit Lernschwierigkeiten eingerichtet wurde. Dies geschah noch während ich das Konzept für die wissenschaftliche Arbeit verfasste, bevor es zu einem Kennenlernen mit der Forschungspartnerin kam, standen bereits die

Themenschwerpunkte fest. Klar war bezüglich der Suche nach einer geeigneten Person für die Zusammenarbeit im Rahmen dieser biografischen Forschung, dass es sich um eine Frau handeln sollte, der von der Gesellschaft das Etikett „Lernschwierigkeiten“ zugewiesen wurde, und die somit von sozialem Ausschluss betroffen ist. Dass es sich um eine weibliche Person handeln sollte war dahingehend relevant, da die Erforschung des weiblichen Selbstkonzeptes sowie die Lebenszusammenhänge einer Frau als zentrale Themen bereits vorausgewählt wurden.

5.2 Kennenlernen

Mitte April des Jahres 2010 nahm ich als Besucherin an der Sportgruppe teil, an der etwa 15 Frauen und zwei Leiterinnen mitwirkten. Die Psychologin Frau L. lud mich sehr freundlich dazu ein mitzumachen und mich auf die Gruppe einzulassen. Sie teilte mir mit, dass sie sich vorstellen könnte dass eine der Frauen, Frau Claudia H., an einem biografischen Forschungsprojekt mit einer Studentin eventuell Interesse haben würde. Während ich also an der Sportgruppe teilnahm, bei der neben der sportlichen Betätigung auch Gespräche über das eigene Befinden und Emotionen im Vordergrund standen, konnte ich Frau Claudia H. ein bisschen kennenlernen, sie fiel sofort auf durch ihre offene, freundliche und selbstreflexive Art. Nach den Gruppenaktivitäten fand ein Gespräch zusammen mit der Psychologin Frau L., Claudia H. und mir statt, in der ich das geplante Forschungsprojekt erklärte, und Claudia H. fragte, ob sie sich eventuell eine gemeinsame Zusammenarbeit vorstellen könnte, beziehungsweise an der Aufarbeitung ihrer Vergangenheit interessiert wäre. Claudia H. gefiel die Idee, gemeinsam ihr Leben zu beforschen von Beginn an sehr gut, und so machten wir uns einen Termin aus, um uns gegenseitig besser kennenzulernen, und damit ich ihr das geplante Projekt näher bringen konnte.

5.3 Erstes Treffen

Ende April 2010 fand das erste gemeinsame Treffen zwischen Claudia H. und mir in einem

Kaffeehaus in der Wohngegend Claudia H.'s statt. Diese hatte zu diesem Gespräch auch ihre Schwester Janine L. mitgebracht, sie stellte sie gleich als ihre wichtigste Bezugsperson vor, und wollte dass auch diese in die Entscheidung, ob nun eine Zusammenarbeit zwischen uns beiden stattfinden soll, miteinbezogen wird. Dieses erste Treffen war bereits sehr intensiv, es entwickelte sich ein Gespräch in dem Claudia H. von ihrem bisherigen Leben berichtete, und auch Janine L. aus ihrer (gemeinsamen) Vergangenheit erzählte. Für mich war bereits ab diesem Zeitpunkt klar, dass die gemeinsame Forschungsarbeit mit Claudia H. eine gute Grundlage für die geplante Diplomarbeit sein kann, und war von der offenen und selbstreflexiven Art von Claudia H. sehr angetan. Auch waren wir drei Frauen uns von Anfang an gleich sympathisch und das Aufbauen einer Vertrauensbasis zwischen Claudia H. und mir, die unumgänglich ist für eine derartige Zusammenarbeit, schien möglich zu sein. Während dieses Gespräches erwähnten die beiden Halbschwestern Details aus ihrer Familiengeschichte und gaben mir einen Einblick in ihr bisheriges Leben. Nachdem ich das geplante Projekt erklärte war Claudia H. an einer gemeinsamen Kooperation bereits interessiert, ich bat sie jedoch sich noch eine Woche Zeit zu nehmen, um sich mit der Entscheidung wirklich sicher zu sein. Wir vereinbarten uns einen weiteren Termin, bei dem dann ein „Arbeitsvertrag“, der von mir aufgesetzt wurde, besprochen werden sowie die gemeinsame Zusammenarbeit noch genauer thematisiert werden sollte.

5.4 Arbeitsgespräche und Arbeitsvertrag

5.4.1 Arbeitssituation

Anfang Mai fand dann das erste Gespräche zwischen Claudia H. und mir alleine statt, dafür wählte die Forschungspartnerin die Wohnung ihrer Halbschwester Janine L. aus, da diese für sie einen Ort darstellte, an dem sie sich sicher und wohl fühlte. Während dieses Treffens wurden die Details der gemeinsamen Forschung besprochen, ich stellte das Projekt genauer vor, thematisierte die beiden Rollen, – die von Claudia H und auch von mir - ging auf die Schwerpunkte innerhalb der Arbeit ein, und klärte sie darüber auf, dass

sie jederzeit die Möglichkeit habe die Zusammenarbeit abubrechen. Für die weiteren Gespräche wurde vereinbart, dass diese mindestens über einen Zeitraum von fünf Monaten, einmal wöchentlich an einem fixierten Wochentag stattfinden sollen, und von mir auf Tonband aufgenommen werden. Für die gemeinsamen Treffen wählte Claudia H. als Ort der Dialoge ihre eigene Wohnung, für sie war es wichtig diese in einer für sie vertrauten Umgebung durchzuführen und möglichst ungestört zu sein.

Weiters wurde abgesprochen, dass die Gespräche nicht in Form von Interviews geführt werden sollen, sondern dass Claudia H. selbst bestimmen soll was sie ihrem Gegenüber erzählen will. Für mich war es also wichtig, bezüglich der Sammlung der Daten festzuhalten, dass Claudia H. nichts von sich preisgeben müsse, was sie in irgendeiner Art und Weise einschränken beziehungsweise Gefühle des Unwohlseins hervorbringen könnte, da ich mich als außenstehende Person wahrnahm und die Privatsphäre der Forschungspartnerin schützen wollte. Bereits nach diesem Treffen stand fest, dass das gemeinsame Forschungsprojekt starten konnte, Frau Claudia H. beteuerte nochmals, wie sicher sie sich sei, dass sie ihre Vergangenheit mit der Unterstützung von mir rückwirkend genauer beleuchten wollte und sie mir das notwendige Vertrauen als Basis für die Zusammenarbeit entgegenbrachte. Bereits seit der ersten Begegnung zwischen uns zeigte Claudia H. keinerlei Bedenken daran, an dem wissenschaftlichen Vorhaben teilzunehmen, im Gegenteil, sie ging stets sehr enthusiastisch an das Projekt heran.

Die gemeinsamen Gespräche umfassten etwa 32 Treffen über einen Zeitraum von 16 Monaten, von Juli 2010 (ab diesem Datum konnte sich die Forschungspartnerin einen Nachmittag pro Woche für das Projekt freimachen) bis November 2011. Beinahe alle Treffen fanden wie zuvor vereinbart (auf Wunsch der Forschungspartnerin) in der Wohnung von Claudia H. statt. Zwei Gespräche wurden zusammen mit der Halbschwester Janine L. in einem Kaffeehaus in der Wohngegend der beiden, durchgeführt. Diese Gespräche waren für den Forschungsprozess dahingehend von Bedeutung, da wichtige Informationen über die Familienverhältnisse von Janine L. stammten, sie konnte sich an viele Details der Vergangenheit von Claudia H. erinnern, während diese viele Lücken, besonders bezüglich familiärer Zusammenhänge, aufwies.

Die Treffen fanden in der Regel immer Mittwochs gegen 16 Uhr statt, und dauerten jeweils etwa zwischen eineinhalb und zwei Stunden, je nach Gemütsverfassung beziehungsweise Energiereserven von Claudia H. Da diese in einem Betrieb teilzeitbeschäftigt war und auch in einige organisierte Freizeitaktivitäten eingebunden war, war es nicht ganz einfach einen

Termin zu finden. Wurden aus diversen Gründen die Treffen abgesagt, so konnten sie erst in der Woche darauf nachgeholt werden, wodurch sich der Zeitplan für die Zusammenarbeit nach hinten verschob.

5.4.2 Arbeitsvertrag

Nachdem alle Details besprochen waren, verfasste ich einen Vertrag, der die Rechte von Claudia H. nochmals herausheben sollte und die gemeinsame Kooperation für Claudia H. absicherte, und außerdem dem geplanten Forschungsprojekt einen offiziellen Charakter gab. Am 07.07.2010, bei dem ersten offiziellen Gespräch in der Wohnung der Forschungspartnerin las ich diesen laut vor. Claudia H. bat daraufhin bezüglich dem aufgesetzten Vertrag darum, nochmals Rücksprache mit der Teilbetreuerin sowie mit Janine L. zu halten. Am 14.07.2010 unterschrieben wir den Vertrag.

„Arbeitsvertrag zwischen Claudia H. und Barbara Wieser-Yildiz:

Damit die Bedingungen für unsere Zusammenarbeit festgelegt sind wird hier ein Vertrag aufgesetzt.

★ Wir werden uns regelmäßig über längere Zeit treffen

★ Die vorläufige Zusammenarbeit ist auf etwa fünf Monate berechnet.

★ Die Forschungspartnerin kann von der gemeinsamen Zusammenarbeit jederzeit zurücktreten, wenn sie sich nicht mehr wohlfühlt.

★ Die besprochenen Themen werden von der Forschungspartnerin festgelegt. Wenn Inhalte der Forschungspartnerin zu intensiv werden, können sie jederzeit abgebrochen werden.

★Die Zusammenarbeit verläuft zwischen den beiden Forscherinnen, es werden wenn gewünscht Außeninformationen miteinbezogen.

Die Studentin wird aber mit niemandem über ihre Forschungspartnerin sprechen wenn diese nicht dabei ist.

★Die persönlichen Daten der Forscherin werden anonym behandelt. Auch Institutionen, Orte und Personen werden anonymisiert.

★Die Gespräche zwischen den Forschungspartnerinnen werden auf ein Aufnahmegerät aufgenommen. Sie werden dann am Computer abgetippt.

★Nach den Treffen werden die Ergebnisse der Zusammenarbeit in einem Buch veröffentlicht.

★Die Studentin garantiert hiermit, keine Inhalte zu veröffentlichen die der Forschungspartnerin unangenehm sind.“

Die Dauer der Zusammenarbeit konnte zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingeschätzt werden, und wurde deswegen zunächst auf einen Zeitraum von fünf Monaten festgelegt.

5.5 Meine Forschungspartnerin

Wie bereits beschrieben war ich bei der ersten Zusammenkunft zwischen Claudia H. und mir bereits sehr beeindruckt von dieser lebhaften Frau. Bereits in der Sportgruppe, in der wir uns kennenlernten zeigte sie ihre offene Art, wirkte sehr reflektiert und interessiert an ihrer eigenen Gefühlswelt und der anderer. Gleichzeitig aber wirkte sie eher zurückhaltend und in manchen Situationen schüchtern.

Claudia H. ist bezüglich ihrer expressiven Sprache eingeschränkt, sie hat Schwierigkeiten komplizierte Wörter auszusprechen, beziehungsweise diese in ihrem Sprachgebrauch zu benutzen. Manchmal hat sie Probleme damit die richtigen Ausdrücke zu finden, wodurch ein Gespräch mit Claudia H. etwas mehr Zeit einnehmen kann. Ist sie gestresst oder

aufgeregt braucht sie länger um sich so ausdrücken zu können dass ihr gegenüber weiß was sie genau meint. Diese sprachlichen Einschränkungen bestehen bei der Forschungspartnerin seit der Kindheit, sie besuchte damals eine Logopädin um vor allem ihre Aussprache zu verbessern (siehe Abschnitt 7.1). Die Einschränkungen bezüglich ihrer expressiven Sprache führten im Laufe ihres Lebens bereits zu Problemen, auch ihre Arbeit betreffend. Eine Bewohnerin einer der Häuser in der Claudia H. tätig war, warf ihr aufgrund angeblich schwacher Sprachkompetenzen vor, dass sie betrunken wäre und sie in diesem Zustand nicht arbeiten dürfe.

C: Sie wollte mit mir zur Polizei, weil ich besoffen bin. Weil ich nicht so ordentlich spreche, also nicht deutlich spreche. Oder ich weiß es nicht, vielleicht hat sie mich nicht verstanden. Und ich habe gesagt ich mache sauber, und sie beschwert sich da. Dann wollte sie mit mir zur Polizei, weil ich angeblich Alkohol getrunken habe, obwohl ich keinen Alkohol gehabt habe.

I: So ein Blödsinn.

C: Ja, da habe ich mich auch sehr gekränkt.

Für Claudia H. war dieses Erlebnis sehr kränkend, sie fühlte sich stark angegriffen durch diese Diskriminierung. Sie besprach die Situation auch mit ihrer Arbeitgeberin und wurde von dieser in ihrer Position bestärkt und ernst genommen. Dieser Vorfall war einmalig, sie die Hausbewohnerin nicht mehr an, und ist froh darüber sich dieser Konfrontation nicht mehr stellen zu müssen.

5.6 Krise während der Zusammenarbeit

Während der Zusammenarbeit zwischen Claudia H. und mir kam es zu einer Krise, die für sie sehr plötzlich auftrat und sie stark mitnahm. Innerhalb der Gespräche hatte sie das Bedürfnis diese Problemsituation zu thematisieren: In einer Auseinandersetzung mit ihrer Schwester sah sie sich mit starken Aggressionen konfrontiert, die sie nur schlecht regulieren konnte und Janine L. gegenüber auslebte, indem sie deren Hände fest zusammendrückte (Siehe Abschnitt 7.2.3). Es kam dabei nicht zu körperlichen Verletzungen, aber die Beziehung zwischen den Schwestern wurde dadurch stark

belastet. Claudia H. sah den Grund dieses Vorfalls größtenteils in dem Alltagsstress der vor allem durch Überlastungen bezüglich ihrer Arbeitstätigkeit ausgelöst wurde.

C: Ja, ich sage schon, dass die Firma mich krank macht. Das macht mir viele Sorgen die Arbeit, also. Vielleicht hab ich auch deswegen das, das die Aggressionen bei der Janine also da bei ihr gezeigt.

Im Laufe der Gespräche erwähnte Claudia H. aber auch, dass sie manchmal das Gefühl habe ihre Schwester versuche für sie Entscheidungen zu treffen, wodurch sie sich von dieser fremdbestimmt fühlte.

C: Manchmal, da, da hab ich das Gefühl sie bestimmt obwohl ich dann nicht will. Manchmal ist das so.

Janine L. war über das scheinbare Aggressionspotenzial seitens der Schwester ihrer Person gegenüber schwer erschüttert. Sie hatte das Gefühl dass Claudia H. ihr gegenüber ungerecht und egoistisch handelte, und nicht wirklich wüsste, was sie „an ihr habe“.

C: Sie will wegfahren, also Kur hat sie beantragt. Weil ihr nicht gut geht, und damit ich sehe was ich an ihr habe.

Claudia H. sah sich mit starken Schuldgefühlen konfrontiert, und sah sich als alleiniger Auslöser für die psychische Krise, in die ihre Schwester zu schlittern schien.

C: Weil ich ja, ich habe ja, ich habe ja einiges ausgelöst.

I: Was ausgelöst?

C: Na, dass, dass ihr schlecht, also die Aggressionen habe ich ja wieder bei ihr gezeigt, und dafür, ist, hat sie, ist ja, ich habe eigentlich das aufgebrochen dass ihr nicht gut geht.

Da sich Claudia H. sicher war dass dieser Konflikt innerhalb der Schwesternbeziehung nicht ohne Hilfe gelöst werden konnte, sprach sie ihre Teilbetreuerin Frau K. (sie begleitet Claudia H. schon seit mehreren Jahren), auf die bestehenden Probleme an und bat sie um Unterstützung. Diese führte daraufhin mehrere Gespräche mit den beiden Schwestern zusammen, um zwischen den beiden zu vermitteln und somit den Konflikt zu entschärfen.

Außerdem bot sich Frau K. an dass Claudia H. ihre Aggressionen bei ihr ausleben konnte, also sie sie in Momenten der Wut und Verzweiflung aufsuchen konnte, und ihre Hände festhalten könne, falls dies eine Entlastung für sie darstellen würde.

C: Ja, sie (Anm.: Frau K.) hat eh gesagt, ich kann ruhig, ich kann, wenn irgendetwas Ding, ich kann jederzeit anrufen, und fragen ob sie da ist. Und ich kann genauso, weil ich gezeigt habe, wie meine Schwester, wenn Aggressionen hat, dann drück ich die Hände, und dann glaubt die Janine, ich will eine runterpracken, und dass ich eine runterhaue. Und dann hat die Frau K. gesagt, ich kann ruhig das auch bei ihr machen, wenn ich Lust habe, also.

Durch die Gespräche zu dritt, also zwischen den beiden Schwestern und der Teilbetreuerin Frau K., kam es zu einer Lösung der Krise, indem sie den Dialog zwischen den beiden Schwestern unterstützend förderte. Dabei konnten Claudia H. und Janine L. Missverständnisse ausräumen und sich wieder auf die positiven Seiten ihrer Beziehung konzentrieren.

Problematisch war diese Krise innerhalb der Schwesternbeziehung auch für die Zusammenarbeit zwischen Claudia H. und mir. Ich war größtenteils Ansprechpartnerin für meine Forschungspartnerin, traf aber auch manchmal mit Janine L. zusammen und wie erwähnt wurde, führten wir auch Gespräche zu dritt. Janine L.'s Position, nämlich dass sie sich in gewisser Weise etwas „allein gelassen“ fühlte war nachvollziehbar, Claudia H. hatte nun zusätzlich zur Teilbetreuerin Frau K. auch mich als unterstützende Person. Auch wenn ich in der praktischen Lebensbewältigung vermutlich wenig hilfreich war, so diente ich doch als Gesprächspartnerin, die Claudia H. bezüglich ihrer Sorgen und Probleme zuhörte und versuchte sie in ihrer Person zu bestärken. Janine L. konnte von diesem Unterstützungssystem um Claudia herum nur wenig profitieren. Für mich war es wichtig, meine Position innerhalb der Krise in der Beziehung zwischen den Schwestern möglichst neutral zu halten. Ich war Zuhörerin, hörte mir die Schilderungen meiner Forschungspartnerin an, und versuchte, die Aussagen, die sie über die Beziehung zwischen den beiden Schwestern tätigte, mit meinen eigenen Worten nochmals zu wiederholen. Damit wollte ich den Verständnisprozess zwischen den beiden, beziehungsweise seitens Claudia H. fördern, da ich während der Auseinandersetzung innerhalb der Beziehung der beiden lediglich mit dieser Gespräche führte.

Nicht nur, dass die praktische Vermittlung zwischen den Schwestern aus meiner Position

heraus den Forschungsprozess stark beeinträchtigt hätte, die Stabilisation und Konfliktlösung war außerdem nicht meine Aufgabe. Ich sah es nicht als mein Recht an, mich in die Beziehung zwischen den Schwestern einzumischen, in der ich größtenteils lediglich die subjektive Perspektive einer der beiden miterlebt hatte. Auch bin ich als außenstehende Person - als Studentin zum Zweck empirischer Forschung - von außen in die Familie eingetreten und wurde nicht als unterstützende Person ausgewählt.

Innerhalb der Biografiearbeit erfuhr ich auch wie bedeutend die Schwesternbeziehung zwischen Claudia H. und Janine L. für die jeweilige individuelle Lebensbewältigung ist. Die beiden brauchen einander sehr stark, und ich sah es stets als stabilisierende Beziehung an, auf die beide auf keinen Fall verzichten konnten. Eine Verschärfung der Situation, also dass die beiden Schwestern womöglich den Kontakt komplett abbrechen würden, hätte für beide mit Sicherheit verheerende Auswirkungen gehabt, über die ich mir kein detailliertes Bild machen kann.

Es war sehr wohl erkennbar, dass sich Claudia H. teilweise von ihrer Schwester fremdbestimmt fühlte, und dies zu Konflikten führte. Es besteht auch die Möglichkeit, dass die gemeinsame Erinnerungsarbeit zwischen Claudia H. und mir die Beziehung beeinflusste: Wie bereits erwähnt bestärkte ich sie in ihrer alltäglichen Lebensführung und konzentrierte mich auf ihre subjektive Perspektive bezüglich ihrem Leben.

Somit könnte sich also die Biografiearbeit auf die Beziehung der Schwestern ausgewirkt haben, womöglich hat Claudia H. durch die vielen Gespräche mit mir auch die Beziehung zu ihrer Schwester intensiv reflektiert. Vermutlich trat dadurch das Gefühl auf, dass Janine L. in ihrem Leben manchmal zu viel „wirkte“ und ihr versuchte Entscheidungen abzunehmen, die sie gerne selbst treffen würde.

Die Krise wurde aber bewältigt, und festigte im Nachhinein betrachtet die Beziehung zwischen den Schwestern (siehe Abschnitt 7.2.3)

5.7 Entwicklung der Arbeitsinhalte und Themen

Im Rahmen der ersten Treffen wurde versucht eine erste biografische Orientierung bezüglich dem bisherigen Leben von Claudia H.'s zu erhalten. Schnell wurde klar, dass die Forschungspartnerin einen sehr detaillierten Überblick über ihren bisherigen Lebensverlauf hat, sowohl allgemeine Daten als auch spezielle Situationen konnte sie in

ihrer Biografie zeitlich gut einordnen. Für mich stellte sich daraufhin die Frage, ob es von Bedeutung wäre die bisherige Lebenssituation von Claudia H. bildhaft zu veranschaulichen. Als diese auf den Vorschlag, ein Plakat zu ihrem bisherigen Lebensverlauf zu erstellen, ablehnte, wurde auf dieses Projekt im Rahmen des Forschungsprozesses verzichtet.

Im Verlauf der weiteren Treffen signalisierte mir Claudia H. immer mehr, dass für sie vor allem die gemeinsamen Gespräche sehr bedeutend waren. Meist bereitete ich zwar kleine Projekte, wie in diesem Kapitel noch beschrieben werden, vor, je nach Gemütsverfassung und Redebedürfnis der Forschungspartnerin versuchte ich aber auf Claudia H. einzugehen, wodurch es nicht zwangsweise zur Bearbeitung der vorgeplanten Inhalte und Themen im Rahmen des Zeitplanes kam.

5.7.1 Entscheidungsfindung weitere Themen

Ende Oktober 2010 wurden die weiteren Schritte für die Erinnerungsarbeit besprochen, ich schlug Claudia H. diesbezüglich verschiedene Projekte vor, die auf Plakaten bildhaft dargestellt, und somit zur weiteren Informationsgewinnung beitragen sollten. Zur Auswahl hatte ich mir verschiedene Themen überlegt, deren Bearbeitung im Rahmen der gemeinsamen Treffen stattfinden könnte, wie das Darstellen der „Orte der Vergangenheit“, der „Personen aus der Vergangenheit“ sowie ein Lebenspanorama, das die Höhen und Tiefen im Leben von Claudia H. genauer herausheben sollte. Die Forschungspartnerin war im Grunde mit allen Themen einverstanden und interessierte sich für die genauere Ausarbeitung dieser.

5.7.2 „Personen der Vergangenheit“

Im Rahmen der gemeinsamen Gespräche wurden bereits Personen aus der Vergangenheit, die für Claudia H. besonders wichtig waren und zu denen der Kontakt abgebrochen war, besprochen. Es handelte sich dabei um zwei wichtige Bezugspersonen in ihrer Kindheit: Eine davon war bereits damals eine ältere Dame, Frau W.*, die Claudia

H. und ihre Geschwister manchmal zu Gottesdiensten und Freizeitaktivitäten aus dem Familienalltag „herausholte“ und sich mit ihnen beschäftigte. Für Claudia H. stellte Frau W. früher eine wichtige und warmherzige Unterstützerin dar, und sie wünschte sich den Kontakt mit ihr wiederaufzunehmen. Durch den Umzug in einen anderen Bezirk im Alter von etwa acht Jahren verloren sich Claudia H. und Frau W. aus den Augen, Berichten der Forschungspartnerin zufolge erfolgte der Umzug so überraschend, dass die Kinder nicht mehr die Möglichkeit hatten, Kontaktdaten mit wichtigen Bezugspersonen um sie herum auszutauschen. Frau W. war vermutlich damals schon Pensionistin, von Claudia H. wurde sie als ältere Dame mit weißem Haar beschrieben, die im selben Mietshaus wie Familie H. gewohnt hat. Frau W.'s Daten und Wohnsitz konnte ich nach eingehender Recherche nicht auffinden, es ist anzunehmen, dass sie bereits verstorben ist. Die Forschungspartnerin war über diesen Umstand, dass sie mit Frau W. nicht mehr in Kontakt treten konnte sehr traurig und enttäuscht.

Eine weitere Person aus der Vergangenheit von Claudia H., eine Freundin aus der damaligen Nachbarschaft, Anna Z.*, mit der die Forschungspartnerin in ihrer Kindheit viel Zeit verbracht hat konnte durch die Information seitens Claudia H.'s und ihrer Halbschwester Janine L. über meine Person kontaktiert werden. Die Kontaktdaten wurden an die Forschungspartnerin weitergegeben, und diese setzte sich mit ihr in Verbindung. Aufgrund gesundheitsbedingter und familiärer Umstände konnte Anna Z. sich jedoch nicht persönlich mit Claudia H. und mir treffen, sie blieben aber bis zum Ende des Forschungsprojektes in regelmäßigem telefonischen Kontakt, tauschten sich aus, und waren sehr froh sich wieder nähergekommen zu sein.

Wie bereits erwähnt waren diese beiden Personen für Claudia H. sehr bedeutend und wurden als „wichtige Personen ihrer Vergangenheit“ thematisiert. An der Suche beziehungsweise Wiederaufnahme von Kontakt zu anderen Personen die in ihrer Lebensgeschichte vorkamen hatte Claudia H. kein Interesse, auch nicht an ihren anderen Geschwistern oder Familienmitgliedern, mit denen sie bereits seit mehreren Jahren in keinem guten Verhältnis steht und kaum Kontakt hat.

5.7.3 „Orte der Vergangenheit“ - Wohnbiografie

Im nächsten Schritt im gemeinsamen Arbeitsprozess wollte sich Claudia H. mit ihren „Orten der Vergangenheit“ auseinandersetzen. Um eine bessere Übersicht zu bekommen, und da die Forschungspartnerin mit 19 Jahren aus der elterlichen Wohnung auszog und sich somit auch die örtliche Umgebung mit diesem Alter stark veränderte, entschieden wir uns, zwei Plakate – eines für die Kindheit und Jugend bis zum 20. Lebensjahr und eines ab diesem Zeitpunkt – zu gestalten. Für Claudia H. bot sich anhand dieses Projektes die Möglichkeit, einen etwas tiefergreifenden Blick, vor allem in die Kindheit und Jugend, zu erlangen. Neben Ausbildungs- und Wohnstätten kamen auch vergangene Freizeitaktivitäten und -orte zur Sprache, die eine detailliertere Nachzeichnung der vergangenen Lebensverhältnisse ermöglichten. Die Forschungspartnerin war mit großer Begeisterung bei der Ausarbeitung der Plakate dabei, sie bemühte sich sehr möglichst alle Orte, an denen sie sich in der Vergangenheit öfters aufgehalten hatte zu benennen und zu beschreiben.

5.7.4 „Orte der Vergangenheit“ - Aufsuchen von Ort A

Im Rahmen dieses Forschungsthemas äußerte Claudia H. den Wunsch, die erste Wohnung (beziehungsweise die Umgebung dieser) in der sie bis zum ihrem 8. Lebensjahr lebte, aufzusuchen. Die Forschungspartnerin wusste, dass sich in ihrer ehemaligen Kindheitswohnung, die im Erdgeschoss lag, nun ein Lebensmittelgeschäft befand, und eine „Besichtigung“ somit möglich wäre. Im November 2010 suchte wir also gemeinsam ihre ehemalige Wohngegend auf.

Aus dem Protokoll vom 17.11.2010:

„Während wir die Umgebung der damaligen Wohnung zu Fuß erkunden, sucht Claudia H. nach Anhaltspunkten für ihre Kindheit, sie kann sich in der Gegend zwar orientieren, aber es fällt ihr sichtlich schwer Orte die sie früher vermutlich öfters aufsuchte, zuzuordnen. Sie verhält sich sehr ruhig und zurückhaltend und wirkt nachdenklich. Auf mein Fragen hin ob es ihr gut gehe antwortet sie, dass es kein Problem gäbe und alles in Ordnung sei. Wir betreten das Geschäft und sehen uns um, für Claudia H. ist es sehr schwer mit dieser Lokalität ihre Kindheit in Zusammenhang zu bringen. Während sie sich bereits zuvor nur

dunkel an die Gestaltung der ehemaligen Wohnung erinnern kann, wirkt sie nun etwas desorientiert. Auf die Frage hin ob sie Ähnlichkeiten erkennen könne antwortet sie mit nein. Sie zeigt mir die Tür zu den Waschräumen, die sich am Gang befunden haben, danach will sie das Geschäftslokal verlassen. Bezüglich dem Gebäude gegenüber dem ehemaligen Wohnhaus erwähnt sie, dass dieses völlig anders aussieht. Claudia H. will nun ihren ehemaligen Schulweg abgehen, kann sich jedoch nicht genau an die Strecke erinnern. Wir spazieren nach der Anleitung von ihr weiter, und kommen an einem Zebrastreifen vorbei. Hier erzählt sie eine bedrohliche Situation aus ihrer Kindheit, in der sie durch ihre eigene Unvorsichtigkeit von einem Auto angefahren wurde, zwar unverletzt davonkam aber einen großen Schock erlitt. Wir spazieren weiter, und Claudia H. versucht ihre ehemalige Sonderschule, an die sie viele gute Erinnerungen hat, aufzufinden. Sie findet die Schule und freut sich sehr darüber. Wir bleiben einige Minuten davor stehen, sie wirkt daraufhin sehr nachdenklich. Sie äußert den Wunsch nun wieder in ihre Wohnung zurückzufahren.“

Nachbesprechung des „Ortes der Vergangenheit“ A

Beim nächsten Treffen wurde der zurückliegende Besuch der ehemaligen Wohngegend besprochen. Claudia H. äußerte dabei, dass es für sie sehr schwierig war, Zusammenhänge zwischen dem Geschäftslokal und ihrer Kindheitswohnung herzustellen, sie konnte keinerlei Ähnlichkeiten auffinden beziehungsweise Erinnerungen an die Vergangenheit aufrufen. Im weiteren Gesprächsverlauf wurde klar, dass Claudia H. bezüglich der Wohnung allgemein kaum auf Gedächtnisstützen zurückgreifen konnte, nur sehr dunkel konnte sie sich an die damalige Wohnsituation erinnern. Mithilfe der Halbschwester Janine L. rekonstruierten wir den Grundriss der damaligen Wohnstätte. Bezüglich ihrer ehemaligen Nachbarschaft war die Forschungspartnerin froh, wieder einmal dorthin zurückgekehrt zu sein, und vor allem ihre Schule wiedererkannt zu haben, die für sie einen wichtigen Kindheitsort darstellte.

5.7.5 Lebenspanorama

Erst später im Forschungsprozess - wie bereits erwähnt hatte Claudia H. mehr das Bedürfnis mit mir über ihren Lebensalltag beziehungsweise Schwierigkeiten innerhalb diesem zu sprechen - wurde ein Plakat, das ein Lebenspanorama der Forschungspartnerin darstellen sollte, erstellt. Claudia H. sprach mit mir über viele sehr persönliche und belastende Ereignisse und Daten aus ihrem Leben, sie tat dies auf eine reflektierte Art und Weise und es war zu bemerken, dass sie sich bereits stark mit ihrer Vergangenheit auseinandergesetzt hatte. Aus diesem Grund schlug ich Claudia H. die Anfertigung eines Plakates mit dem Titel „Lebenspanorama“ vor, Ziel davon war es, die Höhen und Tiefen aus ihrem Leben herauszuheben und diese zur detaillierteren Betrachtung auf Papier festzuhalten. Für die Forschungspartnerin war besonders dieses Vorhaben sehr spannend, sie ergänzte die Darstellung während mehrerer verschiedener Treffen mit immer wieder neuen Themen. Als alle für Claudia H. relevanten Punkte auf dem Plakat angebracht waren, fügte diese auf meine Anfrage hin Sticker zu den einzelnen Inhalten hinzu, diese sollten die jeweiligen Gefühle der Forschungspartnerin besser zum Ausdruck bringen. Für Claudia H. war dieses Lebenspanorama, in der sowohl die sehr positiven als auch besonders traurigen, teilweise dramatischen Vorfälle und Situationen im Laufe ihres Lebens auf einen Blick zusammengesammelt wurden, sehr interessant und es machte ihr viel Freude.

5.7.6 Akteneinsicht

Eines der größten Anliegen Claudia H.'s im Rahmen des Forschungsverlaufes, war es, durch Daten von außen mehr über ihre Kindheit zu erfahren. Wie bereits beschrieben konnte die Forschungspartnerin nur auf sehr wenig eigene Erinnerungen aus ihren noch jungen Jahren zurückgreifen. Sie hatte sich erhofft durch Akteneinsichten von Kliniken, Ärzten beziehungsweise auch von staatlichen Heimeinrichtungen, in denen sie sich während eines Krankenhausaufenthaltes der Mutter für etwa eine Woche aufhielt, zu mehr Informationen zu gelangen.

Claudia H. hatte diesbezüglich auch genaue Anhaltspunkte, sie war unter anderem im Besitz einer Karteikarte einer Wiener Klinik, die sie im Alter von sechs Jahren mehrere Male zusammen mit ihrer Mutter aufsuchte. Trotz der Bemühungen des ehemaligen

Chefarztes sowie dem Team der Anstalt waren aufgrund der dreißigjährigen Verjährungsfrist keine Akten mehr zugänglich. Auch Dokumente seitens des Jugendamtes (wenn jene vorhanden gewesen sind), waren bereits vernichtet und standen Claudia H. für das Sammeln von Informationen nicht mehr zur Verfügung. Die einzigen Dokumente auf die im Verlauf des Forschungsprojektes zugegriffen werden konnten, waren Akten des Wiener Jugendamtes bezüglich der Halbschwester Janine L. Sie beinhalteten neben Details zur Kindheit von dieser auch Informationen und Berichte über die allgemeinen Familien- und Wohnverhältnisse.

Dass keine weiteren Daten über ihre eigene Kindheit aufgefunden werden konnten, löste bei der Forschungspartnerin Trauer aus. Sie musste sich im Laufe des gemeinsamen Forschungsprozesses damit auseinandersetzen, dass ihr vermutlich keine detaillierteren Informationen mehr bezüglich ihrer Vergangenheit zugänglich sein werden.

I: Mit den Akten, wie gehts dir damit, dass wir da nichts mehr gefunden haben, von der Klinik B. und auch sonst?

C: Traurig, traurig.

I: Also das macht dich auch heute noch traurig?

C: Ja. ich wollt so gerne wissen, was drinnen gestanden, also.

5.7.7 Abschlussphase

Im Oktober 2011 einigten wir uns darauf, dass nun genug Informationen bezüglich der Vergangenheit und Gegenwart von Claudia H. gesammelt worden waren, und ein Abschluss des Projektes möglich sei. Wir vereinbarten noch zwei Gesprächstermine in denen eine Nachbesprechung der Zusammenarbeit erfolgen, sowie mein weiteres Vorgehen im Rahmen der Diplomarbeit thematisiert werden sollte. Es wurden die gemeinsam gestalteten Plakate sowie die Erkenntnisse die im Rahmen der Treffen herausgearbeitet wurden, nochmals durchbesprochen. Bereits zuvor hatte sich Claudia H. einen fiktiven Namen für das verschriftlichte Dokument ausgewählt, die Anonymisierung der Orte und anderen Personen überließ sie mir. Für die Forschungspartnerin war es wichtig abzuklären, dass sie keinen Abbruch des Kontaktes wünschte, wir einigten uns

darauf weiterhin telefonisch in Kontakt zu bleiben.

Das letzte Treffen fand am 28.10.2011 statt, thematisiert wurde hier vor allem die Beendigung der gemeinsamen Zusammenarbeit, wie sie die Kooperation im Nachhinein beurteilt, und welchen eventuellen Nutzen Claudia H. für sich persönlich daraus ziehen konnte.

Die Forschungspartnerin konnte klar formulieren, inwieweit sie das Gefühl hatte von der gemeinsamen Biografiearbeit profitiert zu haben. Sie beschrieb es als einen wichtigen Lernprozess um im Lebensalltag besser zurechtzukommen.

C: Es hat schon mir was gebracht, also.

I: Und wie merkst du das, dass es dir etwas gebracht hat? Wie spürst du das?

C: So innerlich, die Ruhe, also, nicht so, nicht so aufbrausend, ich hab viel gelernt. Also viel gelernt.

C: I bin eher gelassen, also i nimm nicht so viel ernst, also eher gelassen.

I: Und du glaubst, das kommt jetzt davon weil wir uns öfters gesehen haben, und geredet haben?

C: Ja das kommt mir schon, also.

I: Okay. Also siehst du dein Leben jetzt ein bisschen anders oder hast du das Gefühl es ist alles so wie früher?

C: Eigentlich anders, i bin reifer geworden, und anders. Also ruhiger. Ein bisserl ruhiger bin ich.

Auch bezüglich der Emotionen mit denen sie sich nun durch die Beendigung der 16-monatigen Zusammenarbeit konfrontiert sah drückte sich Claudia H. sehr klar aus. Vor allem die regelmäßigen Treffen und die Gespräche, die sie nach ihrem eigenen Empfinden gestalten konnte, waren für sie bereichernd.

I: Wie gehts dir damit dass wir jetzt aufhören?

C: Auch traurig.

I: Auch traurig.

C: Traurig, ja. Da fehlt irgendwas. Wie dass was wegkommt, wie dass was, ja.

I: Ja es war jetzt doch eine lange Zeit wo wir uns getroffen und geredet haben.

C: Ja das ist ja des. Und mir hat das ja auch gut getan, also das reden schon alleine hat

mir auch geholfen, also.

6 Lebensgeschichtliche Zusammenhänge

Claudia Hofer* wurde im Sommer 1971 als sechstes von sieben Kindern geboren, davon sind zwei leibliche Schwestern, die anderen vier Geschwister (zwei Schwestern, zwei Brüder) sind Halbgeschwister. Claudia H. lebte zusammen mit ihren beiden Schwestern und ihren Eltern in einer kleinen Zimmer-Kabinett-Wohnung im 15. Wiener Gemeindebezirk. Während die älteste Halbschwester bereits ausgezogen war, lebten vor der Geburt von Claudia H. eine Halbschwester sowie die beiden Halbbrüder bereits in unterschiedlichen Heimeinrichtungen in Wien und anderen Bundesländern. In Unterlagen des Jugendamtes wird die Mutter als „debil“ sowie „erzieherisch überfordert“ beschrieben, auch die häuslichen Verhältnisse galten als ungeordnet (Wohnsitz in einer dunklen, feuchten und verschimmelten Substandardwohnung), die Kinder waren mäßig gepflegt und teilweise auch unterernährt. Diese Gründe führten dazu, dass die drei Halbgeschwister in staatliche Fürsorge übernommen wurden. Während die Mutter den Kontakt zur Halbschwester, hier Janine L.* genannt, aufrecht erhielt, zeigte sie kein Interesse an den beiden Halbbrüdern sowie an der Wiederaufnahme derer in den Familienverband. Claudia H. selbst erfuhr von ihren beiden Halbbrüdern erst im Kindesbeziehungsweise Jugendalter, und lernte sie erst sehr spät kennen. Während die Mutter als Hausbesorgerin, Hausfrau und Mutter tätig war, arbeitete der Vater in einer Großküche in einem Wiener Krankenhaus. Der Alltag von Familie H. war geprägt von Armut, Alkohol, sowie physischer und psychischer Gewalt seitens des Vaters von Claudia H. Die Mutter versuchte die drei Schwestern vor dem jähzornigen Vater zu schützen, Erzählungen nach hatten die Kinder zu Hause stets Angst den Vater zu reizen und zogen sich bei seiner Anwesenheit auf Rat der Mutter meist in ihr kleines Kinderzimmer zurück.

Als Claudia H. noch im Kindesalter (ca. 5. Lebensjahr) war, erkrankte die Mutter an Krebs, sie musste sich für einen operativen Eingriff für eine Woche ins Krankenhaus begeben. Für diesen Zeitraum, wurden auch die zu Hause lebenden Kinder in einem Wiener Kinderheim untergebracht. Claudia H. kann sich daran jedoch nicht erinnern, sie kennt dieses Ereignis lediglich von Erzählungen.

Im Alter von sechs Jahren begann Claudia H. eine Sonderschule zu besuchen, sowie

nachmittags, während die Mutter noch als Hausbesorgerin arbeitete, in den Hort zu gehen. Diese Zeit beschrieb Claudia H. als sehr schöne Zeit, da sie sich in der Schule sehr wohl gefühlt hatte. Ein Jahr später zog die Familie mit den drei Töchtern, sowie der Halbschwester von Claudia H., die inzwischen die Pflichtschule abgeschlossen hatte und auf eigenen Wunsch sowie den der Mutter, wieder in den Familienverband zurückkehrte, in eine größere und schönere Wohnung im zweiten Gemeindebezirk. Damit verbunden war auch ein Schulwechsel für Claudia H., mit dem sie negative Gefühle verbindet, da sie sich in der neuen Schule nicht wohl fühlte. Ihre Kindheit verbrachte Claudia H. größtenteils mit ihrer jüngeren Schwester sowie mit Janine L., die während ihres Heimaufenthaltes regelmäßig zu Besuch in der Familie war. Während Claudia H. und ihre jüngere Schwester viele Konflikte auslebten - ihr Lebensalltag war geprägt von Neid- und Eifersuchtsszenen, die vermutlich auch durch die Bevorzugung der eigenen Schwestern seitens der Eltern geschürt wurde - waren die Zusammenkünfte mit Janine L. für sie stets besonders wertvoll und wichtig, bereits im früheren Kleinkindalter. Während sich die Mutter nicht angemessen um ihre Tochter kümmern konnte, und Janine L. viele Ungerechtigkeiten sowie Gewalteinflüsse vor allem des leiblichen Vaters von Claudia H. beobachten konnte, nahm sich Janine L. bereits von Geburt der Halbschwester besonders dieser an, und versuchte sie, so weit es dieser möglich war, vor negativen Einflüssen zu schützen. Während Janine L. also den Großteil ihrer Kindheit, nämlich bis zum 16. Lebensjahr in staatlichen Einrichtungen verbrachte, wurde Claudia H. seitens ihrer Familie verschwiegen, dass diese nach familiären Besuchstagen wieder dorthin zurückkehren musste. Dies führte zu Unverständnis und dramatischen Verabschiedungsszenen bei Claudia H.'s gegenüber ihrer acht Jahre älteren und stets wichtigsten Bezugsperson, der Halbschwester Janine L. Aufklärung über die Fremdunterbringung dieser erfolgte auf den Rat einer Lehrerin von Claudia H., da diese sich weigerte im Unterricht mitzumachen, und stets nach ihrer Schwester verlangte.

Im Alter zwischen sechs und dreizehn Jahren wurde Claudia H. von ihrem Onkel, dessen Haus sie vor allem in den Sommerferien für einige Wochen zusammen mit ihrer jüngeren Schwester besuchte, über Jahre hinweg sexuell missbraucht. Als sie sich der Mutter diesbezüglich öffnete und ihr die Vorfälle schilderte, zog sich die Mutter von dem Verwandten zurück, eine Konfrontation des Onkels mit den Geschehnissen erfolgte jedoch nie, auch dem Vater wurden die Missbrauchserfahrungen von Claudia H. verschwiegen. Auf Claudia H. wirkte sich der Wiedereinzug der Halbschwester im Jahr 1978 sehr positiv aus. Nach einem Jahr Zusammenleben jedoch brachte die Mutter ihre Tochter dazu

auszuziehen und mit einem Mann, den diese inzwischen kennengelernt hatte, gegen ihren Willen zusammenzuleben. Für Claudia H. war dies ein erneuter Tiefschlag, sie beschreibt den Auszug der Halbschwester als starke Kränkung. Die Schwestern blieben aber weiterhin in engem Kontakt, und Janine L. versuchte ihre Schwester so oft wie möglich aus dem Familienalltag „herauszuholen“. Nach der Beendigung der Schulpflicht, mit 15 Jahren begann Claudia H. auf Rat ihrer Lehrerin, in unterschiedlichen Geschützten Werkstätte zu arbeiten. Mit 19 Jahren zog sie aus der Wohnung ihrer Eltern aus, in eine „betreute Wohnung“, gegen ihren Willen mit ihrer jüngeren Schwester zusammen. Während ihre Schwester nach einigen Wochen wieder zurückkehrte in die elterliche Wohnung, lebte Claudia H. mit verschiedenen Mitbewohnerinnen zusammen, und verbrachte ca. drei Jahre dort. Während dieser Lebensphase brach das einzige Mal, für etwa ein Jahr, der Kontakt zu Janine L. ab. Claudia H. wollte den Absprung von der Familie in eine eigene Wohnung alleine schaffen, und vor allem der Halbschwester beweisen, dass auch sie sich den Traum vom Auszug erfüllen kann.

Mit etwa 21 Jahren lernte Claudia H. bei einer Tanzveranstaltung auch ihren Freund, hier Markus P.*, kennen, beide verliebten sich sofort ineinander. Um das Jahr 1994 zog sie in eine Ein-Zimmer-Gemeindewohnung, womit sie sich ihren Traum vom alleine leben erfüllen konnte, und auch ohne jegliche Betreuung auskam. In dieser Wohnung wohnte Claudia H. ca. acht Jahre lang. Einige Jahre später wollte sich Claudia H. auch beruflich verändern da sie sich an ihrem alten Arbeitsplatz unterfordert fühlte, sie begann als Reinigungskraft in einer Betreuten Wohnung zu arbeiten, wurde aber nach kurzer Zeit gekündigt und kehrte wieder in den Integrativen Betrieb zurück. Claudia H. versuchte aber immer noch eine Arbeitstätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden, und wurde nach wenigen gescheiterten Versuchen in einer Wiener Reinigungsfirma als Teilzeitkraft eingestellt. Hier arbeitet sie seit ca. 2001 bis heute, und ist trotz einiger Schwierigkeiten innerhalb der Firma froh arbeiten zu können und ihr eigenes Geld zu verdienen. Etwa um das Jahr 2000 herum begann Claudia H. eine Psychotherapie, empfohlen wurde ihr dies von einer Betreuerin im Integrativen Betrieb, da diese bei Claudia nach dem Tod einer ihr sehr nahestehenden Person starke Stimmungsschwankungen wahrnahm. Für Claudia H. war diese Erfahrung der Therapie sehr wichtig, dort fand sie einen geschützten Ort vor, innerhalb dessen sie viele vergangene Erlebnisse und Erfahrungen thematisieren und ansprechen konnte. Nach wenigen Jahren wurde die Psychotherapie abgeschlossen. Auf die Bitte ihres Freundes hin zog sie im gleichen Jahr in das selbe Haus wie dieser, nur

eine Tür weiter, ein. Hier wohnt sie seit etwa zehn Jahren Seite an Seite mit Markus P., und nur wenige Gehminuten von ihrer Halbschwester entfernt.

Im Jahr 1999 verstarb der Vater nach einer langwierigen Krebserkrankung, Claudia H. kümmerte sich danach, teilweise zusammen mit ihren Schwestern, viel um die Mutter und besuchte sie regelmäßig. Seit 2005 findet sie vor allem für persönliche und behördliche Angelegenheiten Unterstützung in Form einer Teilbetreuung, ihre Betreuerin ist für sie eine wichtige Ansprechpartnerin der sie großes Vertrauen entgegenbringt.

Im Jahr 2007 verstarb auch die Mutter, nach langer Krankheit aufgrund eines Wiederauftretens ihres Krebsleidens.

Kontakt zu Familienmitgliedern pflegt Claudia H. zu Janine L., mit der sie täglich Zeit verbringt, sowie zu ihrem älteren Halbbruder, dem wie Claudia H., sowie ihrer jüngeren Schwester und ihrem anderen Halbbruder eine „geistige Behinderung“ zugeschrieben wird, und der in einer sozialen Einrichtung in einem anderen Bundesland lebt.

7 Diskussion der Ergebnisse

7.1 Fähigkeits- und Leistungsselbstkonzept

Das Selbstbild entwickelt sich beim Kleinkind, wenn es sich von seiner sozialen Umwelt als abgehoben erkennt, also beginnt, sich als eigenständige Person wahrzunehmen. Während anfangs der eigene Körper das Zentrum selbstbezogener Betrachtung darstellt, werden später vermehrt Aspekte der Umgebung des Individuums miteinbezogen. Bezüglich der Selbstkonzeptentwicklung wird dabei das Verhältnis von Subjekt und Objekt immer wieder neu organisiert. Das Kleinkind löst sich also aus seiner zunächst undifferenzierten Welt um in Beziehung mit ihr treten zu können (Fuhrer et al. 2000, S.55). Etwa zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr entwickelt das Kind die Befähigung zur Empathie und Rollenübernahme, es kommt zu der Erkenntnis, dass es von Personen um sich herum bewertet wird. Laut Harter ist in der frühen Kindheit das Verhalten überwiegend von externen Stimuli abhängig war, nun tritt allmählich die Antizipation der Reaktionen anderer Individuen in den Vordergrund, die von wichtigen Personen im Umfeld

des Kindes vorgegebenen Normen werden verinnerlicht (Harter 1999; Mummendey 2006, S.98f). Die Auffassungen und Aussagen anderer Individuen werden also wahr- und aufgenommen, Mummendey spricht dabei von einem „Spiegelbild-Selbst“ das als Leitfaden für die Selbsteinschätzung dienen kann. Diese Theorie geht davon aus, dass die wichtigsten Bezugspersonen im Leben des Kindes diesem „einen Spiegel vorhalten“, und dies einen starken Einfluss auf das Selbstbild hat. Im mittleren bis späteren Kindheitsalter, etwa zwischen acht und elf Jahren, macht das Individuum weitere offensichtliche Fortschritte in der Selbstkonzeptentwicklung: Kinder beschreiben sich mit Persönlichkeitsmerkmalen, auch mit übergeordneten Merkmalen, die eine Reihe untergeordneter Eigenschaften zusammenfassen. Die Ausbildung dieser Fähigkeit begünstigt dabei auch die Ausbildung allgemeiner Formen der Selbstbewertung. Dabei kommt es zu einer Konzeptualisierung des Selbstwertes im Sinne von „self-esteem“. In dieser Altersstufe vergleicht sich das Kind häufiger mit anderen Personen, es kann davon ausgegangen werden, dass sich das Selbstkonzept nun vor allem aufgrund von sozialen Vergleichen aufbaut und weiterentwickelt. Dabei kommt es zur Internalisierung von Meinungen und Bewertungen von Personen aus der sozialen Umgebung, diese sind also in diesem Entwicklungsstadium des Selbstkonzeptes des Kindes sehr bedeutend und nehmen auf dieses starken Einfluss. Mummendey spricht in diesem Zusammenhang davon, dass soziale Vergleiche sogar als Grundlage für die kindliche Selbstkonzeptualisierung in der mittleren und späteren Kindheit dienen, die Meinungen und Urteile anderer Individuen über die eigenen Person stellen dabei eine sehr wichtige Informationsquelle dar (Mummendey 2006, S.99f). Laut Filipp ist Selbsterfahrung generell nur in Interaktionen mit der Umwelt möglich, da Individuen bezüglich der Organisation von Selbstmodellen auf Informationen über sich angewiesen sind, und unterscheidet dabei fünf Quellen für diese, die zusammenwirken:

- Direkte Prädikatenzuweisung durch andere Personen
- Indirekte Prädikatenzuweisung durch andere Personen - dabei ist die Quelle selbstbezogener Informationen das Verhalten von Menschen. Durch Einschätzungen und Urteile über die Person zieht das Individuum interpretative Schlussfolgerungen über sich selbst.
- Komparative Prädikaten-Zuweisung – dabei spielt das Individuum eine aktive Rolle bezüglich der Generierung selbstbezogener Informationen indem es sich bezüglich verschiedener Merkmale mit anderen vergleicht.

- Reflexive Prädikaten-Selbstzuweisung – hierbei spielt die Selbstbeobachtung des eigenen Verhaltens eine wichtige Rolle, die Person zieht Rückschlüsse über die eigene Person und gelangt zu größerer Unabhängigkeit bezüglich externer Bezugsquellen.

- Ideationale Prädikaten-Selbstzuweisung – indem der Mensch über sich selbst nachdenkt, ist er in der Lage die zurückliegenden Erfahrungen zu reproduzieren, gespeicherte Informationen bezüglich der Selbsterfahrung werden abgerufen und tragen zur Neuentwicklung selbstbezogener Daten bei.

Da in diesem Kapitel die mittlere und späte Kindheit thematisiert werden soll, muss hinzugefügt werden, dass bezüglich der reflexiven und ideationalen Prädikaten-Selbstzuweisung das Kind diese Informationsquellen bezüglich dem Generieren von selbstbezogenen Wissen in dieser Entwicklungsstufe noch nicht voll ausschöpfen kann, und stärker auf Datenbezüge aus der Interaktion mit der Umwelt angewiesen ist (Filipp 1984, S.132f).

7.1.1 Selbstkonzeptentwicklung im Kindes- und frühen Erwachsenenalter

In diesem Abschnitt wird nun darauf eingegangen, wie das soziale Umfeld von Claudia H. auf die Entwicklung ihres Selbstkonzeptes einwirkte, also durch welche Strukturen, Handlungen und Ereignisse innerhalb der Familie und in der näheren Umgebung dieses beeinflusst wurde.

Die Selbstkonzepte von Claudia H. entwickelten sich in der lebendigen Auseinandersetzung zwischen ihr und den Interaktionspartnern aus ihrer sozialen Umgebung. Sie war jedoch bereits relativ früh Leistungsvergleichen, die von den Eltern inszeniert und aufgestellt und auch von den Schwestern aufgegriffen wurden, ausgesetzt. So wurde die um zwei Jahre jüngere Schwester Klara von Claudia H. sowie die fünf Jahre ältere Halbschwester Martina oftmals bezüglich ihrer angeblichen Intelligenz verglichen, Claudia H. dabei herabgesetzt.

C: Also, naja, die einzige Gescheite, hat die Mama gesagt. Die einzige Gescheite war die Klara und die Martina. Wir, also, ich war überhaupt der Dumme von denen, also, ja.

Besonders durch die von den beiden Erziehungsberechtigten ausgehenden überwiegend positiven Zuweisungen bezüglich der Merkmale der Schwestern entwickelte sich innerhalb der Familie eine Dynamik, die vermutlich Rivalitäten hervorrief, besonders zwischen Claudia H. und ihrer jüngeren Schwester Klara. Diese Konflikte innerhalb der Geschwisterbeziehung wurden sowohl verbal als auch körperlich ausgelebt, die Forschungspartnerin sprach bezüglich der Häufigkeit dieser von oft aufgetretenen Streitigkeiten.

C: Naja, ich hab, als Kind habe ich viel gestritten mit der, als Kind habe ich viel gestritten mit der Klara, also habe ich Haare gerissen, wir haben überhaupt viel gestritten. Ich und die Klara, also.

Dass die Hervorhebung der angeblich positiven Eigenschaften und Leistungen der jüngeren Schwester Klara durch ihre Eltern (in diesem Beispiel die Mutter) zu starken Aggressionen bei Claudia H. geführt haben zu scheinen, zeigt folgendes Interviewzitat:

C: Weil die Mama immer gelobt hat, sie ist ja die beste und lauter, ist mir dann explodiert, habe dann eine Watsche, eine richtige Knaller (lacht), eine Watsche, dann ist auch die Klara, und hat dann die Klara auch angefangen.

Claudia H. ließ aufgrund der Idealisierungen der anderen Schwestern und fehlenden positiven Anerkennung seitens ihrer Familie ihre Wut und Enttäuschung direkt an der jüngeren Schwester aus, diese reagierte darauf mit Gegenangriffen.

Bank und Kahn beschreiben, dass dem Kind durch die Familienmitglieder ein Bild seiner Person aufgezwungen wird, das Selbstkonzept wird dabei durch Grundbegriffe wie „dumm“, „schlau“, „brav“ usw. strukturiert, und durch Lob, Tadel, Projektionen und Idealisierungen verstärkt (Bank et al. 1989, S.56f). Claudia H. wurde wie bereits angedeutet, ein Bild von ihrem Selbst vermittelt, das sie als minder begabt und intellektuell den anderen unterlegen, darstellte. Solche Zuschreibungen bezüglich einer Über- oder Entwertung durch die Eltern kann innerhalb der Geschwistergruppe Probleme auslösen und zur Entwicklung einer eigenständigen Dynamik in den Interaktionen zwischen diesen führen. Wird also zum Beispiel ein Erfolg als besonders stark beurteilt, entsteht bei den Geschwistern meist Rivalität (ebd., S.61f). Die Eltern der Forschungspartnerin können somit dahingehend als konfliktverstärkend betrachtet werden, da sie die unbewussten

Spannungen zwischen den Kindern anregen (ebd., S.186f).

Dass die Bevorzugung anderer Geschwister beim Individuum starke Verbitterung hervorrufen kann, beschreibt Lüscher. Oft reagieren diese „benachteiligten Kinder“ damit, dass sie die Geschwister direkt beschuldigen und ihre Aggressionen nicht gegen die Eltern richten. Der Grund dafür kann darin gesehen werden, dass diese Verschiebung auf ein anderes Gegenüber an dem sich das Kind abreagiert, für das junge Individuum weniger bedrohlich, und auf das Selbstbild vorteilhafter, wirkt (Lüscher 1997, S.69).

Die Erziehungsberechtigten von Claudia H. wirkten nicht nur durch Idealisierung beziehungsweise Abwertung ihrer Kinder stark auf diese ein, auch in materieller Hinsicht kam es zu einer Bevorzugung der Schwestern der Forschungspartnerin. Sie beschrieb diese Vorgänge im Familienalltag wie folgt:

C: Die, die Martina hat diese Bett gehabt, diese schöne Bett, also neue Möbel.

Und ich und die Klara haben auf dem alten Stockbett, was die Klara unten, und ich bin mit der Leiter oben rauf, also.

I: Und da habt ihr die Martina beneidet um das Bett?

C: Ja, das wir keine schöne Möbel wie die Martina, mit der Schreibtisch.

I: War die Martina auch so, hat die öfters einmal eine besondere Behandlung gekriegt die Martina, oder war das nur da, bei den Möbeln?

C: Nein ich glaube die hat sich mehr, also besser Behandlung gekriegt wir wir, also.

I: Und wieso?

C: Einfach so.

C: Also ich weiß nur, dass ich kein Schultüte. Also meine jüngere Schwester hat ein Schultüte gehabt, und ich hab eigentlich kein Schultüte gehabt. Also ich hab jetzt glaube ich Kekse und die rote Schultasche gehabt. Also.

Für Claudia H. war es schwer nachzuvollziehen, wieso ihren Schwestern mehr Aufmerksamkeit und vor allem auch materielle Zuwendung zugestanden wurde. Vermutlich wurde den anderen beiden Schwestern durch die Eltern eher die Position der „Lieblingskinder“ zugewiesen, Lüscher spricht davon dass diese Kinder sich gewürdigt, beschützt und eingehüllt in Bestätigung fühlen. Bekommt ein Kind diese Gefühle nicht vermittelt, besteht die Möglichkeit, dass sich das Individuum über sein gesamtes Leben hinweg als ungenügend und wertlos empfindet (ebd., S.69).

Auf Claudia H.'s Selbstkonzept kann diese Bevorzugung der anderen Schwestern während ihrer Kindheit und Jugend also negative Auswirkungen gehabt haben, durch die Strukturen innerhalb der Institution Familie könnte sich somit ein eher schwaches Bild vom individuellen Selbst entwickelt haben.

Erwähnt werden soll in diesem Zusammenhang aber auch, dass Rivalität unter Geschwistern bis zu einem bestimmten Maße „normal“ ist, Machtkämpfe innerhalb der Familie können als Überlebensstrategie gesehen werden die wesentlich zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Das Ziel in der Auseinandersetzung mit den Geschwistern ist die Individuation und der Erwerb der eigenen Identität. „Das Schaffen der Unterschiede wird zum Mittel, sich selbst zu erfahren und die Selbstwerdung zu fördern, indem das Gegenüber in der Beziehung zum Spiegel wird, in dem man sich selbst erkennen kann. Mit dem entstehenden Spiegelbild kann sich das Kind identifizieren oder auch de-identifizieren“ (Sohni 1999, S.16f).

Dieses Wahrnehmen von Unterschieden sowie das Schaffen von diesen wurde in den Gesprächen mit Claudia H. thematisiert. Vor allem gegenüber ihrer jüngeren Schwester Klara, zu der die Beziehung als besonders konfliktreich galt, war es für Claudia H. sehr wichtig sich abzugrenzen. Claudia H. berichtete über eine Begebenheit die sich circa im mittleren bis späteren Kindheitsalter dieser abspielte: Die beiden Schwestern wiesen habituelle Verhaltensweisen auf, die sie in der gemeinsamen Wohnung auslebten. Während Claudia H. vor allem an ihrem Daumen lutschte, führte ihre Schwester Klara oft Bewegungs-Stereotypen aus, indem sie mit ihrem Oberkörper schaukelte. Zahlreiche Versuche innerhalb der familiären Umgebung, dieses Verhalten zu unterbinden führten nicht zum gewünschten Erfolg. Die beiden Schwestern schlossen daraufhin eine Wette ab um sich der, mittlerweile auch für sie lästigen Gewohnheiten beziehungsweise möglicherweise auch Störungen, zu entledigen.

C: Eigentlich, da habe ich auch irrsinnig lange Daumen gelutscht. Eigentlich, gut gegangen ist es mir, wo ich mit der Klara gewettet hab. Weil die Klara hat immer gehutscht, und ich habe immer Daumen, irrsinnig lang.

C: Ja und die Mama, und die Janine, alles mögliche, mit Salz, Pfeffer, nein, noch immer. (lacht)

C: Da haben wir ich und die Klara so, irgendwas gewettet, und ich habe geschafft, dass

ich den Daumen, aber die Klara hat noch immer nicht geschafft.

C: Und dann war ich stolz, ja, dass ich das geschafft habe was ich wollte. (lacht)

Für Claudia H. war dies ein wichtiges Erlebnis - sich abzugrenzen von ihrer jüngeren Schwester und zu erkennen dass sie etwas auf sich alleine gestellt schaffen konnte, nämlich sich von einer lästigen Verhaltensweise aufgrund einer inneren Motivation zu befreien, sich von Klara also zu unterscheiden. Obwohl die Forschungspartnerin unter der Beziehung zu ihren Schwestern, sowie unter der Behandlung der Eltern litt, steigerte die Bevorzugung der anderen und die auftretenden Rivalitäten andererseits aber auch den Ansporn der späteren jungen Erwachsenen. Während zwischen Claudia H. und ihrer jüngeren Schwester Klara eher Muster der De-Identifikation innerhalb der Geschwisterbeziehung erkennbar zu sein schienen, wirkte die auch im Haushalt lebende, ältere Schwester Martina eher als Vorbild für Claudia H. Es kann davon ausgegangen werden, dass sie sich mit der Person der älteren Schwester teilweise identifizierte, in den gemeinsamen Gesprächen erwähnte sie, dass sie aufgrund des Auszuges von Martina selbst auch den Entschluss fasste, mit 19 Jahren aus der elterlichen Wohnung auszuziehen.

C: Ich wollte immer mit 19, so wie die Martina, okay, ich warte noch ab und mit 19 will ich eine eigene Wohnung.

I: Also mit 19, das war für dich so das Alter wo du ausziehen wolltest.

C: Da möchte ich weg ja, so wie die Martina das gemacht hat, mit 19 ist sie weg gewesen.

C: Ich habe mich irrsinnig gefreut. Gott sei Dank habe ich geschafft. (lacht)

Für die spätere Entwicklung von Claudia H. schienen diese erworbenen Leistungen und Fähigkeiten besonders wichtig gewesen zu sein. Sie hatte sich selbst Ziele gesetzt die sie in diesen Fällen auch erreichte, es kann also davon ausgegangen werden, dass dies ihr Selbstbild in einer positiven Art und Weise beeinflusste.

An dieser Stelle soll nun nochmals der Blick auf die Beziehung zwischen den Eltern und der Forschungspartnerin, besonders in der Kindheit dieser, gelenkt werden. Wie bereits beschrieben, verstärkten die Eltern durch die Vergleiche bezüglich der Geschwister die

Konflikte zwischen diesen. Wann sich diese Bevorzugung beziehungsweise Benachteiligung innerhalb der Familie entwickelten, ab welchem Zeitpunkt sie somit zu wirken begannen, ließ sich im Forschungsverlauf nicht feststellen. Vermutlich gingen die Eltern von Claudia H. bereits in der frühen Kindheit von Entwicklungsverzögerungen bei ihrer Tochter aus, und vernachlässigten die Individualität des Kindes indem sie das Tempo bezüglich dem Wachstum an Kompetenzen und Fähigkeiten versuchten zu beeinflussen, und nicht dem natürlichen Verlauf überließen. So wurde Claudia H. zum Beispiel von ihren Eltern bezüglich der Sauberkeitserziehung stark unter Druck gesetzt.

C: Wo früher, ich weiß nicht ich wollte nicht auf, die Mama hat probiert mit Wasser. Mit Wasserleitung, ich wollte nicht aufs Topf gehen, ich wollte nicht aufs Topferl gehen.

Die Eltern von Claudia H. wirkten also bereits auf das Kleinkind ein, und ließen vermutlich bereits in dieser Entwicklungsphase ihre Vorstellungen bezüglich den erwarteten Fähigkeiten in die Persönlichkeit des jungen Individuums einfließen, indem sie das Entwicklungstempo ihrer Tochter mitbeeinflussen wollten. Posth beschreibt, dass das Trocken- und Sauberwerden im Kleinkindalter unbedingt der selbstbestimmten Regulation des Kindes überlassen werden muss. „Eine derart elementare Einflussnahme in die Selbstregulation gegen den erklärten Willen des Kindes und unter Androhung von Demütigung und Strafe durchzusetzen, ist ein glatter Verstoß gegen das frühkindliche Recht auf eine ungestörte, individuelle Reifung“ (Posth 2007, S.323f).

Neben der scheinbar nicht gelungenen Sauberkeitserziehung (aus der Perspektive der Eltern), wurde die verspätete Sprachentwicklung von Claudia H. vor allem durch die Person der Mutter als sehr besorgniserregend wahrgenommen. Auch diese Fähigkeiten betreffend wurde sie vor allem mit ihrer jüngeren Schwester Klara verglichen, obwohl auch diese Unterstützung zur Verbesserung der Sprachfähigkeiten in Form einer Logopädin, so wie auch Claudia H., erhielt.

C: Weil, weil, sie hat, ich wollte ja nicht sprechen, ich weiß nicht warum, aber ich wollte einfach nicht sprechen. Und die Klara hat schöner gesprochen, hat schon angefangen schöner zu sprechen, und ich überhaupt nicht.

C: Nein ich wollte einfach nicht sprechen. Die Mama, die die die Mama, ist zu Ärzte ,Klinik X hat sie gesagt dass sie mit mir hingefahren ist. Und der Arzt hat so zur Mama gesagt, sie

brauchen da überhaupt, die Mama soll überhaupt keine Sorgen, ich werde noch viel viel sprechen.

I: Aha, also die Mama hat sich da Sorgen gemacht.

C: Ja da hat sie viele Sorgen gemacht.

C: Und und, ich kann mich, ich weiß, öfters bin ich sicher zu der Logopädin, weil das Sch mit einem Spiegel das Sch, also schon sehr oft.

I: An das kannst du dich erinnern?

C: An das kann ich mich erinnern ja.

Und die Klara auch? Weißt du das noch?

C: Die Klara, die Klara auch, ja. Die Klara, also.

Aufgrund der Vermutung der Eltern dass sich ihr Kind nicht altersgemäß entwickelte, versuchten diese Einfluss auf den Fortschritt bestimmter Entwicklungsschritte von Claudia H. zu üben, und setzten die einzelnen Leistungen der Geschwister in Beziehung zueinander. Dabei wurde Claudia H. in ihrer Position innerhalb der Familie herabgesetzt und die Schwestern idealisiert.

Leider aber gab es im Leben von Claudia H. mehrere Situationen auf die sie nicht einwirken konnte, in denen fremdbestimmte Entscheidungen sie beeinflussten, ohne dass ihre Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigt wurden, beziehungsweise im Gegenteil diese sogar eher unterschätzt wurden. Nach Beendigung der allgemeinen Schulpflicht, begann Claudia H. in einem Integrativen Betrieb zu arbeiten, ihre Lehrerin in der Sonderschule hatte der Mutter den Rat gegeben, sich dort nach einem Arbeitsplatz umzusehen. Ausschlaggebend dafür waren die angeblichen Persönlichkeitsmerkmale von Claudia H.

C: Also meiner Frau Lehrerin. Die hat gemeint, für mich wäre es besser, weil ich doch glaube ich schüchtern war und nichts rede, in eine geschützte Werkstatt, also in eine Geschützte Werkstatt zu arbeiten.

C: Ich habe dann ganz gelassen. Ich habe gedacht, nur, eigentlich hat sie. Weil am Anfang war ich wirklich, nix geredet, nix, so still. Also ich habe keinen Ton, wirklich Angst gehabt habe ich, eigentlich.

I: Angst hast du gehabt? Wovor glaubst du hast du Angst gehabt?

C: Dass wahrscheinlich schimpfen, wenn ich was nicht richtig mache. Also, oder dass gleich sagen, naja, das kann ich mich erinnern, das war in der Schule. Da habe ich irgendetwas umgerührt, und weil das verbrannt war oder irgendwas, hat dann gleich die Kochlehrerin hat gesagt. Nein, ich brauche das nie wieder kochen, ich soll immer Tisch decken und dies, habe ich nicht.

Zu dieser Zeit war Claudia H. nach eigenen Angaben sehr stark eingeschüchtert, sie hatte große Angst vor Zurückweisungen, und davor etwas falsch zu machen. Eigentlich jedoch hatte sie sehr wohl Berufswünsche, nach denen seitens ihrer Umwelt nicht gefragt wurde, und die sie sich selbst nicht traute anzusprechen. Sie wollte Köchin werden, die bisher gesammelten Erfahrungen bezüglich ihrer eigenen Fähigkeiten aber schienen sie in ihrem Selbstwertgefühl sehr stark eingeschränkt zu haben, und ihr die Möglichkeit genommen zu haben für ihre Wünsche einzustehen. Claudia H. spricht dies in einem der Gespräche auch selbst an:

C: Wenn ich nicht so, ja wenn ich anders gewesen wäre, nicht so schüchtern, sondern noch mehr selbstbewusster, früher habe ich ja nicht selbstbewusst, wenn ich selbstbewusster gewesen wäre hätte ich schon gesagt, nein, liebe Frau Lehrerin, ich möchte meinen Berufswunsch, vielleicht können sie mir einen Rat geben oder mir helfen. Und die Mama hätte ich auch ausgedet, also das ist ja für mich, nicht für sie, also ich muss das wissen. Also wenn ich mich mehr getraut hätte, wäre nicht so gewesen, also.

Die Mutter hatte außerdem Zweifel, dass Claudia H. alleine wohnen könne (obwohl es sich um eine betreute Wohnung handelte), und überzeugte ihre jüngste Tochter Klara, mit Claudia zusammen einzuziehen, obwohl diese eigentlich noch gar nicht ausziehen wollte. Für Claudia H. aber hatte der Auszug aus der elterlichen Wohnung eine so wichtige Bedeutung, dass sie diesen Kompromiss einging.

C: Die Mama hat dann eigentlich eingeredet, wo ich, also wo ich dann mit 19 ausgezogen bin, eigentlich einge, dass ich nicht so alleine bin, und dass ich nicht so einsam bin, dass die Klara, dass die Klara mit mir mitzieht in der Wohnung, weil das war eh eigentlich. Weil die Klara wollte nicht mitziehen, wollte lieber zu Hause noch bei der Mama, also, aber dann hat sie doch, hat sie doch mit mir umgezogen.

I: Achso, ihr seid dann zu zweit ausgezogen?

C: Dann sind wir zu zweit ausgezogen, ja.

I: Obwohl du das eigentlich nicht wolltest?

C: Nein das wollte ich nicht.

Die Schwester fühlte sich nicht wohl in der gemeinsamen Wohnung und zog schon nach kurzer Zeit wieder zurück zu ihren Eltern.

7.1.2 Selbstkonzept im Erwachsenenalter

Im Verlauf der weiteren Jahre begann Claudia H. ihr Leben selbstbestimmter zu führen. Sie zog aus der betreuten Wohnung zunächst in eine Genossenschaftswohnung, und später in eine Gemeindewohnung, die sie sich ohne Unterstützung von außen organisierte. Sie gab auch ihren Arbeitsplatz, nachdem sie in diversen Integrativen Betrieb arbeitete, nach über zehn Jahren auf, da sie diese Arbeitstätigkeit nicht zufriedenstellte. Für Claudia H. war dieser Schritt sehr wichtig, auch wenn sie durch ihre Arbeit, die sie seit etwas über zehn Jahren ausübt, immer wieder starkem Stress ausgesetzt ist. In den Integrativen Betrieben in denen Claudia H. tätig war, fühlte sie sich anfangs ganz wohl, hatte aber später das Gefühl dort unterfordert zu sein, ihrer Meinung nach war sie zu kompetent um dort zu arbeiten, sie hatte das Gefühl, dass sie mehr leisten konnte, und kämpfte dafür.

C: Ich denke ich bin nicht mehr so wie früher, dass ich in ein ...gesellschaft brauche, in eine Geschützte Werkstatt. Ich will in eine normale Leben, in eine normale Arbeitswelt, so wie jetzt.

I: Und du würdest jetzt auch nicht mehr in einer Werkstatt arbeiten wollen?

C: Nein auf keinen Fall. Nein, nein, nein. Egal was, eins zwei drei nicht verschreien (Klopft auf Tisch). Egal, was mit meiner Schwester ist, oder, ich möchte nie einen Rückfall haben dass ich in Geschützte Werkstatt, also.

Claudia H. erwähnt in diesem Zusammenhang auch ihre Schwester, sie hat scheinbar Angst dass sie, wenn mit ihrer Schwester Janine etwas passieren sollte, eventuell

psychisch nicht mehr in der Lage wäre ihren Arbeitsplatz zu erhalten. Es kann festgehalten werden, dass die mögliche Anstellung in einem Integrativen Betrieb für die Identität der Forschungspartnerin eine Bedrohung darstellt. Sie scheint dieser Institution gegenüber eine starke Ablehnung entwickelt zu haben, da diese sich diskriminierend auf sie auswirken könnte. Vermutlich versucht Claudia H. einer solchen Arbeitstätigkeit aus dem Weg zu gehen um ihr errungenes Selbstbild nicht zu gefährden. Es kann also festgehalten werden, dass das Selbstkonzept, das die Forschungspartnerin von sich entwickelt hat versucht wird aufrecht zu erhalten, der „Rückschritt“ in einen Integrativen Betrieb würde dieses Bild in einer negativen Weise beeinflussen. Die Forschungspartnerin versucht vor allem bezüglich ihrer Arbeitstätigkeit, ihre Vorstellung von einer „Normalbiografie“ aufrecht zu erhalten und durchzusetzen. Deswegen will sie sich einen Arbeitsplatz am allgemeinen Arbeitsmarkt unbedingt erhalten. Sie versucht der Zuweisung einer Lernschwierigkeit, und die damit verbundene Abwertung im Sinne einer „Arbeitskraft minderer Güte“ aus dem Weg zu gehen, um die daraus für sie resultierende Diskriminierung zu umgehen.

Claudia H. hat sich Ziele für ihr Leben gesetzt hat, und versucht diese zu erreichen, beziehungsweise bereits erreichte Ziele zu erhalten. Besonders bezüglich ihres Arbeitsplatzes kostet sie dies viel Kraft und Energie, da sie sich immer wieder mit Problemen und Schwierigkeiten in diesem Zusammenhang auseinandersetzen muss. An einem der Einsatzorte von Claudia H. zum Beispiel (sie ist in einem Unternehmen tätig, das für Gebäudereinigung zuständig ist, und arbeitet in mehreren verschiedenen Wohnhäusern) wird sie regelmäßig von einer Hausbewohnerin bezüglich ihrer Arbeitstätigkeit kontrolliert und zurechtgewiesen. Diese Auseinandersetzungen, die teilweise aus Geringschätzungen, aber teilweise auch aus persönlichen verbalen Angriffen bestehen, lösten bei Claudia H. anfangs starke Selbstzweifel und Niedergeschlagenheit aus.

C: Und, und, und, und da bin ich, da hat sie gemeint die Frau Brandauer "Und das Haus schaut so dreckig aus", quasi ich mache das ja nicht schön, ja.

C: Ich bin nur traurig. Traurig und fertig heute. Weil mir das, weil mir das so kränkt, da schreit sie, da bemühe ich mich. Ich bemühe mich ja, und das tut so weh, das innerlich. (weint) Weil mehr als das, und Ding, und da schreit sie mich.

Während der Zusammenarbeit zwischen Claudia H. und mir entwickelte sich dann eine Dynamik, in der diese begann es als persönliche Stärke anzusehen, mit einer so schwierigen Hausbewohnerin wie Frau B. umgehen zu können und ihre Beanstandungen auszuhalten.

C: Der Maier, der hat glaube ich auch schon öfter gemacht, der halt nicht aus bei der Frau B, wer anderer hält nicht aus, ich bin die Einzige.

I: Und wenn du es auch nicht mehr aushältst?

C: (lacht) Dann weiß ich nicht. Sie darf nur nicht schreien, wenn sie wieder anfangt zum Schreien, dann lasse ich die Sachen, dann räume ich die Sachen weg, dann rufe ich die B. (Anm. Arbeitgeberin) an dass ich weg bin. Weil schreien braucht sie nicht.

Sie setzt sich also Grenzen bezüglich der Hausbewohnerin, überschreitet diese die Grenze, so wird Claudia H. daraus Konsequenzen ziehen und die Situation verlassen. Sie wird sich also gegen Ungerechtigkeiten wehren, und weiß dass sie sich nicht alles gefallen lassen muss. Es kann somit festgehalten werden, dass sich Claudia H. bezüglich ihrer Fähigkeiten ihre Arbeit betreffend grundsätzlich als positiv bewertet. Sie weiß, dass ihre Kompetenzen in der Tätigkeit in einem integrativen Betrieb nicht voll ausgeschöpft werden, und dass sie auch am allgemeinen Arbeitsmarkt bestehen kann. Kritik bezüglich ihrer Leistungen kann sie, wenn diese ihr in einer fairen Art und Weise nahegelegt wird, annehmen.

Doch auch bezüglich anderer Fähigkeiten schätzt sich Claudia H. überwiegend positiv ein: So ist sie sich zum Beispiel ihrer positiven Qualitäten bezüglich einer möglichen Kindererziehung sicher. Sie hätte gerne Kinder, mit ihrem Lebenspartner ist dies nicht möglich, sie ist aber davon überzeugt, dass sie eine gute Kindererziehung leisten, und sich gut um ihren Nachwuchs kümmern könnte.

I: Hättest du auch gern Kinder?

C: Wenn ich ein richtige, wenn ich ein richtige Mann hätte, dann schon, ja.

I: Also mit dem richtigen Mann hättest du gerne Kinder.

C: Ja, schon, ja.

I: Aber jetzt hättest du schon gerne eine Familie?

C: Schon, ja.

I: Und du glaubst du könntest das Kind auch gut erziehen?

C: Ja.

Von ihrem Umfeld bekommt Claudia H. auch positive Rückmeldungen bezüglich ihrer Fähigkeiten und Leistungen, vor allem in Bezug auf ihre Arbeitsleistung wird sie damit in ihrer Tätigkeit bestätigt.

C: Ja. Passt alles, also. Sie ist sehr zufrieden mit mir, die B., also die Chefin also.

C: Jaja, jetzt wieder dazugekommen das Haus. Ja sind alle, gefreut haben sich, dass ich da bin.

I: Super.

C: Gott sei Dank. Und dass die andere, die andere Reinigungsfirma die haben gar nichts gemacht, oder sehr sehr schlampig. Also nicht so ordentlich wie ich es bin. Und, naja.

I: Ein schönes Kompliment für dich dann auch oder?

C: Eigentlich schon ja, dass sich gefreut.

Mögliche Informationen bezüglich eines Fähigkeiten- und Leistungsselbstkonzeptes in eine eher negative Richtung konnten bei Claudia H. lediglich in zwei Bedeutungsräumen erfasst werden, ihre Erwerbstätigkeit sowie die Lernschwierigkeiten, auf die im nächsten Abschnitt detaillierter eingegangen wird, betreffend. So litt sie unter Gefühlen von Selbstzweifel in Bezug auf die Qualität der von ihr geleisteten Arbeit, als ihr von ihrer Arbeitgeberin mitgeteilt wurde, dass eventuell ein Chefwechsel stattfinden könnte. Claudia H. ist bewusst, dass sie den Ansprüchen von Hausbewohnern, deren Häuser sie reinigt, manchmal nicht zur vollsten Zufriedenheit gerecht werden kann. Deswegen hatte sie aufgrund möglicher bevorstehender Umstrukturierungen Schwierigkeiten ihre positiven Qualitäten bezüglich ihrer Arbeitstätigkeit im Blick zu behalten.

C: Also überhaupt ob er wirklich mich überhaupt, oder ob er sagt nein, er braucht mich nicht, weil ich zu langsam bin, oder weiß ich nicht. Oder weil ich nicht so schön mache, ja, die Leute haben doch ein Ansprüche, also nicht mit mir zufrieden.

I: Da hast du Angst davor.

C: Irrsinnige Angst, ja.

Diese Angstgefühle von Claudia H. bezüglich dem Arbeitstempo- und der -qualität waren in dieser Stärke jedoch nur vorübergehend, die befürchteten Veränderungen bezüglich der Arbeitgeberin traten nicht ein, und auch die Sicherheit des erweiterten Kündigungsschutzes wirkten protektiv.

Diese Zweifel ihre Qualität der geleisteten Arbeit betreffend waren wie erwähnt nur vorübergehend, und ließen sich nur innerhalb dieser Phase einer eventuellen Umstrukturierung innerhalb des Betriebes feststellen. Definitiv ermöglichte die Berufstätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt einen Zuwachs an Ich-Stärke, der innerhalb der gemeinsamen Forschungstätigkeit beobachtbar war. Claudia H. lernte sich mit Schwierigkeiten und Problemen auseinanderzusetzen und umzugehen, die teilweise auch aus persönlichen Angriffen und Diskriminierungen von außenstehenden Personen bestanden. Während die sie kritisierende Hausbewohnerin zunächst als Bedrohung ihres Selbstkonzeptes wirkte, schien die Forschungspartnerin später daraus einen Nutzen ziehen und einen Zuwachs von Ich-Stärke aufbauen zu können. Wie bereits erwähnt weiß Claudia H. dass sie ihre Arbeitstätigkeit aus der Perspektive anderer manchmal nicht in der zufriedenstellenden Art und Weise ausführen kann wie ihre Kollegen dies tun. Sie hat gelernt diesen Zustand zu akzeptieren, auch dass sie mehr Kritik bezüglich ihrer Tätigkeit als andere ausgesetzt zu sein scheint. Weiters hat sie erkannt, dass sie sich nicht alles gefallen lassen muss, dass es eine Grenze gibt bis zu der sie mit Beanstandungen selbst umgehen muss. Claudia H. entwickelte eine Stärke, die es ihr erlaubte die Verantwortung nicht immer bei ihr selbst zu suchen, im Gegenteil diese in Situationen in denen sie sich persönlich angegriffen fühlte, abzugeben. Es scheint als errichtete sie einen Schutzwall, der zuvor nicht in dieser Art vorhanden war und der nun verhinderte, dass ihr doch überwiegend positives Selbstbild bezüglich ihrer Fähigkeiten und Leistungen erschüttert wird. Außerdem scheint ihre Grenze, bis zu derer sie mit Beschwerden und Angriffen bezüglich ihrer Tätigkeit umgeht, weiter gesteckt zu sein als die ihrer KollegInnen. Während diese das Wohnhaus als Arbeitsplatz, in dem die bereits erwähnte Hausbewohnerin lebt, meiden, hat sich Claudia H. mit dieser abgefunden und wird, solange diese fair ihr gegenüber bleibt, dort tätig sein. In ihr Selbstkonzept hat sie das Faktum, nämlich dass sie mehr Kritik und Angriffe als ihre Arbeitskolleginnen aushalten kann, und sie somit mehr an Stärke besitzt, integriert, wodurch es somit zu einer positiven Veränderung des Selbstbildes kam.

7.1.3 Fähigkeits- und Leistungsselbstkonzept im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten

Ein weiterer Bereich in dem Rückmeldungen von außen sich möglicherweise negativ auf Claudia H. auswirkten und dies immer noch tun ist die Betitelung von außen mit Eigenschaften die auf mögliche Lernschwierigkeiten hindeuten können. Sie geht Konfrontationen in denen ihr von außen möglicherweise eine „Behinderung“ zugewiesen wird aus dem Weg, und schafft dies auch meist. Es sind jedoch spezielle Alltagssituationen die sich auf bestimmte Aktivitäten von ihr beziehen, die ihr immer wieder Schwierigkeiten bereiten und mögliche Minderwertigkeitsgefühle bewirken. Durch einen Arzttermin bei einem Hals-Nasen-Ohren Spezialisten während des Forschungsprozesses, stellte sich heraus, dass Claudia H. auf einem Ohr kaum hört. Scheinbar war diese Hörschwäche schon seit längerem vorhanden (vermutet wird dass dieser Zustand schon seit ihrer Kindheit besteht), wurde jedoch zuvor nicht diagnostiziert. Aufgrund dieser biologisch vorhandenen akustischen Störung, und ihres „lauten Organs“ kommuniziert sie über ihr Mobiltelefon in einer Lautstärke die in der Öffentlichkeit immer wieder zu Anstößen und Verärgerung seitens Passanten führt.

C: In der Arbeit, ja. Naja, wenn ich unterwegs, weil ich habe ja ein laute Organ, und terrisch bin ich auch. (lacht) Dann rede ich so laut, "ich verstehe dich nicht, was hast du gesagt, ich verstehe dich nicht, was" Dann regen sich die Leute auf, und dings. Irgendwas, ich wollte, oder habe ich das gesagt "ich bin eh sowieso krank", weil ich so laut gesprochen, dann schauen die so blöd weil quasi kann nicht leise reden, zumindest versuche ich. Aber an diese Tag glaube ich nur laut gesprochen, na. Und da eine, dann zeigt sie so quasi ich bin eh deppert (tippt mit Finger an die Stirn), also das passiert woanders auch.

I: Also unterwegs passiert dir das auch.

C: Unterwegs, oder wenn man im, im, wo wir, das Lokal X, ist das auch schon passiert.

I: Im Cafe?

C: Ja, weil ich zu laut gelacht, oder weil ich geredet oder laut gelacht habe.

I: Und was machst du dann wenn die Leute sich aufregen, oder irgendwelche solche Sachen wie das machen? Wie ist das dann für dich, reagierst du dann darauf, oder versuchst du dann so still wie möglich zu sein?

C: So still wie möglich zu sein oder ich versuche wenn die Leute sich so aufregen, dass ich leise spreche, dass ich wirklich, also.

I: Aber das ist für dich bestimmt anstrengend oder? Zusammenreißen, damit du leise sprichst, damit sich die Leute nicht aufregen.

C: Schon ja, dann denke ich mir, gerade bei mir und beim Ausländer, reden auch so laut und regen sich nicht auf.

Claudia H. versucht diesen, sie belastenden Angriffen möglichst auszuweichen, indem sie ihr Verhalten adaptiert und sich in der Öffentlichkeit eher zurückgezogen präsentiert. Durch diese körperliche Schädigung und das daraus resultierende Verhalten ihrerseits (lautes Sprechen) hat die Forschungspartnerin Angst, dass ihr eine Lernschwierigkeit zugewiesen wird. Dieser Attribution versucht sie aber aus dem Weg zu gehen um ihr Selbstbild davon nicht erschüttern zu lassen. Diese Verhaltensadaption also, dass sie sich unter ihr fremden Menschen möglichst unauffällig verhält, kann also als Versuch gesehen werden, mögliche negative Aspekte bezüglich ihres Selbstkonzeptes, die durch eine Abwertung von außen in dieses einfließen könnten, abzuwehren und fernzuhalten.

7.1.4 Zusammenfassung Selbstkonzept

Dass das Selbstkonzept von Personen ständigen Veränderungen unterlegen ist, ließ sich an der Forschungspartnerin, Claudia H., im Rahmen der Biografieforschung erkennen. Sie hat das Bild von sich selbst aufgrund von Rückmeldungen aus ihrer Umgebung modifiziert. Während in der mittleren und späten Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter von einem nicht überwiegend positiven Selbstbild ausgegangen werden kann, so hat sich dieses, wie sich in dem ausgewerteten Datenmaterial zeigte, besonders im Bereich des Fähigkeiten- und Leistungskonzeptes, stark verändert - in eine positive Richtung.

Shrauger und Schoenemann haben in einer Studie herausgefunden, dass ein mäßiger bis starker Zusammenhang zwischen den Selbstbildern von Individuen und dem Bild, das andere Personen von dieser haben, besteht. Inwiefern das Feedback der Umwelt in die Selbstkonzeptierung einfließt, ist gemäß den Autoren von mehreren Faktoren abhängig: Wie festgefügt das Selbstkonzept ist, wie glaubwürdig das Feedback ist, und wie positiv es ausfällt. Bezüglich der Modifikation des Selbstbildes wird davon ausgegangen, dass

bevorzugt positive Rückmeldungen anderer diese bewirken (Shrauger et al., 1979).

Bezüglich dem Selbstkonzept von Claudia H. kann davon ausgegangen werden, dass dieses für Veränderungen noch offen, also noch nicht vollständig festgefügt ist. Rückmeldungen an dieses werden immer noch integriert, wobei aber wie Shrauger und Schoenemann dies formulierten, eher positive Resonanzen in ihr Selbstbild aufgenommen werden (wie zum Beispiel die Kommentare der HausbewohnerInnen, als Claudia H. nach einer Arbeitspause wieder in ein bereits bekanntes Wohnhaus zurückkehrte). Negative Rückmeldungen (wie zum Beispiel von Hausbewohnerin Frau B.) werden zunächst als Erschütterung des Selbstkonzeptes wahrgenommen, nach einer Überprüfung der Glaubwürdigkeit dieser aber besteht die Möglichkeit selbst diesen Reaktionen ein positives abzugewinnen, und damit einen Zuwachs an Ich-Stärke zu ermöglichen.

Es muss an dieser Stelle auch mitbedacht werden, dass Claudia H. über Jahre hinweg in psychotherapeutischer Behandlung war, in der es mit Sicherheit auch ein Ziel war, das Selbstbewusstsein zu stärken und ihr ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, sie also zusätzliche Unterstützung in Form positiver Feedbacks erhielt.

Bezüglich der Lernschwierigkeiten von Claudia H. kann davon ausgegangen werden, dass sie Zuweisungen in diese Richtungen versucht zu verhindern. Sie geht also Rückmeldungen die auf diese negativ behaftete Sonderstellung in der Gesellschaft hinweisen können aus dem Weg, indem sie ihr Verhalten in einer nicht vertrauten sozialen Umgebung dahingehend verändert, in der Menge möglichst nicht aufzufallen. Dies ist vermutlich ihr Weg, um ihr Selbstkonzept vor negativen Einflüssen zu schützen, und von diesen Rückmeldungen nicht beeinflusst zu werden.

C: Ich meine ich will in eine normale, ich meine ich bin ja nicht deppert, dass ich in eine Geschützte Werkstatt arbeiten muss.

Zuweisungen, wie das Arbeiten in einem Integrativen Betrieb könnten Claudia H. vermutlich in ihrem Selbstkonzept erschüttern, sie versucht ihre Lebensführung an der „normalen“ Gesellschaft zu orientieren.

7.2 Mutter-Kind-Bindung und Geschwisterbeziehung

7.2.1 Mutter-Kind-Bindung

Als Bindung bezeichnet Keller die besondere Art der Beziehung zwischen dem Kind und einer bestimmten erwachsenen Person. Diese Person ist meist die Mutter des Kindes, aber auch eine andere Person die ausreichend für den Säugling sorgen und anwesend sein kann, kann diese Rolle übernehmen. Das Kind sendet von Beginn seines Lebens an Signale wie Schreie und Lächeln an seine Umwelt, und löst in der Regel eine Annäherung des Pflegepersonals aus (Keller 1982, S.107). Das Baby ist abhängig von seiner Umgebung, es braucht eine Bezugsperson die seine fundamentalen Bedürfnisse erfüllt, und sich an diese anpasst (Winnicott 1990, S. 92f). Zu Beginn seines Lebens hat das Ich-System des Säuglings eine rudimentäre und nicht vollständige Form, viele Ich-Systeme sind noch nicht vorhanden. Deswegen ist das Kind auf seine Umwelt, ganz besonders auf eine Bezugsperson, angewiesen die als „Hilfs-Ich“ das junge Individuum unterstützt. (Spitz 1992, S. 275). Durch diese „Stütze“ Mutter also wird die Ich-Organisation des Selbst gefördert (Winnicott 1990, S.23).

Bei optimaler (mütterlicher) Fürsorge bilden sich beim Kind Erwartungen bezüglich der Verfügbarkeit und der Vertrauenswürdigkeit seiner Bezugsperson. Die Bindung zwischen sich und einer anderen Person ist für das Kind essentiell, besonders von Bedeutung ist dies bezüglich der späteren Persönlichkeitsentwicklung und der Ausbildung sozial-kognitiver Kompetenzen (Schedle 1994, S.44). Spitz spricht davon, dass eine ununterbrochene mütterliche Zuwendung für die physische, psychische und soziale Entwicklung des Kindes von sehr hoher Bedeutung ist. Wird dem Säugling die Anwesenheit einer Betreuungsperson verwehrt, so kann dies zu Beeinträchtigungen unbestimmten Ausmaßes führen, womöglich sogar zu einer „Verkümmerung kindlicher Entwicklung“ (Spitz 1976, S. 114).

Erikson unterscheidet verschiedene Entwicklungsstadien beim Menschen, jede dieser Stufen gelangt zu einem Höhepunkt, tritt in eine kritische Phase und führt schließlich zu einer bleibenden Lösung gegen Ende des Stadiums. Die Entwicklung der einzelnen Stadien zu einer Krise erfolgt aufgrund des Wachsens und Bewusstseins gegenüber wichtiger Teilfunktionen beim Kleinkind, es kommt zur Verschiebung der Triebenergie, wodurch das Kind in Bezug auf diesen Abschnitt besonders verletzlich wird. Im Ersten

dieser acht Stadien tritt eine Dichotomie zwischen den Faktoren Urvertrauen versus Misstrauen auf (Erikson 2000, S.60f). Der positive Abschluss dieser Phase, also der Entwicklung von Urvertrauen, ist für das Individuum sehr bedeutend, es gilt als „Eckstein einer gesunden Persönlichkeit“ (ebd., S.63). Das Urvertrauen geht zurück auf die Erfahrungen des Kindes im ersten Lebensjahr, und bezieht sich auf die Einstellung zu sich selbst und zu seiner Umwelt, wobei sich ein allgemeines „Vertrauen“ im Individuum ausbilden soll, das aus einem Gefühl des „Sich-verlassen-dürfens“ in Bezug auf die Glaubwürdigkeit anderer und die Zuverlässigkeit seiner selbst besteht (ebd., S.60f). Damit sich beim Kind im ersten Lebensjahr ein Urvertrauen ausbildet, ist eine Versorgung in Richtung einer sensitiven Befriedigung der individuellen Bedürfnisse von der Bezugsperson essentiell (ebd., S.74). Das Kind soll das Leben als eine Konstante wahrnehmen und ein Gefühl von Zuverlässigkeit bekommen. Damit verknüpft ist auch die erste Leistung des Kleinkindes: Die Mutter soll zur inneren Gewissheit werden. Ist dies geglückt, so wird das Kind keine Angst davor haben die Mutter wirklich zu verlieren, wenn diese weggeht (Neumann 1983, S.34).

Die Betreuungsperson hat die Aufgabe, die kindlichen Bedürfnisse und Wünsche einzuschätzen, auf sie einzugehen und auf die gesendeten Signale zu reagieren (Schedle 1994, S.61). Ainsworth bezeichnet diese Handlungs- und Reaktionsbereitschaft als „mütterliche Sensitivität“, die dem Kind die Möglichkeit zur Entwicklung einer stabilen emotionalen Bindung und dem Leben in einer optimalen Reizumwelt gibt (Keller 1982, S.123).

7.2.2 Entgleisung des Dialogs

Über Claudia H.'s erstes Lebensjahr ist nur wenig bekannt. Es gibt Erzählungen seitens ihrer Schwester, die damals im Schulalter war, und in die Familie mehr oder weniger regelmäßig zu Besuch kam. Mit im Haushalt von Claudia H. lebte neben ihren Eltern auch ihre fünf Jahre ältere Halbschwester. Im gleichen Jahr in dem Claudia H. geboren wurde heirateten auch ihre Eltern, Claudia H. war das erste gemeinsame Kind. Nach den Erzählungen der Halbschwester Janine L. konnte sich die für Claudia H. eigentlich wichtigste Bezugsperson nicht genug um ihre Tochter kümmern. Sie war vor allem mit dem Abschirmen der Kinder gegenüber dem aggressiven und gewalttätigen Vater beschäftigt. Da sich die Mutter gegenüber dem Vater nicht durchsetzen konnte, angeblich

„unsichere Persönlichkeitsmerkmale“ aufwies war die wichtigste Funktion die sie gegenüber ihren Kindern einnehmen konnte, die des Schutzes.

C: Kümmern hat sie nicht können, ja, weil sie immer auf die Papa geschaut hat, der Papa uns nicht anding.

C: Von, von, der Papa eigentlich. Die Mama hat immer eigentlich vor dem Papa uns geschützt, also.

Sie war also vor allem damit beschäftigt, für das körperliche Wohl ihrer Kinder zu sorgen, hier ist nicht die Körperpflege und Versorgung mit Nahrung gemeint, sondern der Versuch, die körperliche Unversehrtheit ihrer Töchter zu garantieren. Einerseits war dies für die Entwicklung von Claudia H. im positiven Sinne bedeutend, andererseits wirkte sich dies auch negativ auf sie aus. Positiv deswegen, da der Vater ihr gegenüber physisch weniger Gewalt anwenden konnte, die Quantität der körperlichen Misshandlungen also mit Sicherheit vermindert werden konnte. Andererseits aber schränkte diese mütterliche Aufgabe die Mutter im Rahmen ihrer Möglichkeiten stark ein, da ihre Hauptaufgabe - die des Schützens - sie im Repertoire ihrer Energien ausfüllte, und sie so auf die individuellen Bedürfnisse ihrer Töchter nicht in der notwendigen Art und Weise eingehen konnte. Wenn sich der Vater in der gemeinsamen Wohnung aufhielt, mussten sich die Töchter auf Aufforderung der Mutter in ihr Zimmer zurückziehen und dort bleiben.

C: Wir haben immer müssen im Zimmer, wo waren wir, ja eh im, da haben wir schon im Zweiten Bezirk gewohnt, also wir haben immer im Zimmer bleiben müssen, dass nur nix Ding, und die Mama und der Papa haben, wenn er getrunken hat der Papa eben, dann hat immer geschrien und gestritten, bis in der Früh, bis in der Früh Karten gespielt, also Schnapsen.

I: Ihr habt gespielt?

C: Nein, wir haben, wir haben müssen im Zimmer bleiben, wir haben dürfen nicht mehr raus, die wenn er, dass nur nicht der Papa //

I: Dass er euch nichts tut?

C: Ja, also.

I: Also zum Schutz von euch dann.

C: Zum Schutz, ja.

Die Kinder waren somit in diesen Situationen auf sich alleine gestellt, während die Mutter versuchte den Vater mit Kartenspielen zu beschäftigen und zu unterhalten. Außerdem mussten sich die Töchter während der Anwesenheit des Vaters stets ruhig verhalten und versuchen diesen nicht zu reizen. Die Kinder waren also in diesen Zeitspannen auf sich alleine gestellt, mussten sich selbst beschäftigen und ihre eigenen Bedürfnisse unterdrücken. Es kann somit angenommen werden, dass sich Claudia H. in dieser Zeit, als die Mutter sich mit dem Vater befasste, bereits in der Säuglingsphase auf die notwendige Interaktion der eigentlich wichtigsten Bezugsperson verzichten musste und auf sich alleine gestellt war, oder im besten Falle von ihrer älteren Schwester versorgt wurde.

Spitz betont die Notwendigkeit des Aufbau eines Dialoges zwischen Bezugsperson und dem Kind, der anfangs natürlich noch nicht verbaler Art ist. Er bezeichnet diesen Dialog als einen des „Tuns und Reagierens, der in Form eines Kreisprozesses innerhalb der Dyade (Einheit von Mutter und Kind; W.J.) vor sich geht, als fortgesetzter, wechselseitig stimulierender Rückkoppelungsstromkreis“ (Spitz 1976, S.16). Dabei werden Gefühle unterschiedlichen Ausmaßes in Aktion und Reaktion investiert. Das Kind setzt also Handlungen abhängig von den bewussten und unbewussten Einstellungen der Mutter (gerade im ersten Lebensjahr stehen dem Kind noch wenige Handlungen und Einstellungen zu Verfügung die unabhängig von der Bezugsperson existieren), die Aktionen des Säuglings in der Dyade müssen als Teil einer Kontinuität gesehen werden, die sie zusammen mit den Handlungen der Mutter bilden (Spitz 1992, S.275).

Laut Jantzen ist der Dialog in seiner frühen Entwicklung essentiell, um das Abbild der äußeren Welt sowie die Wahrnehmung des eigenen Körperselbstbildes aufzubauen. Und zwar indem die Formen der Tätigkeit des Kindes „bestimmten sozialen Momenten der äußeren Welt, also dem gattungsnormalen Verhalten anderer Individuen in Dialogform angepaßt werden“ (Jantzen 2007, S.299).

Die Bedingungen des Misslingens eines Dialogs beschreibt Spitz folgendermaßen: „Die Schädigung beeinträchtigt die Anpassungsfähigkeit, die Fähigkeit, die Umwelt zu begreifen und zu meistern. Dies führt Schritt für Schritt in einem zunehmenden Maße zum Zusammenbruch der Kommunikation, des Dialogs“ (Spitz 1974, S.144). Anstelle befriedigender Interaktionen treten dann Pseudodialoge, als „Austausch sinnloser Akte und falscher Reaktionen“ (Spitz 1976, S.141). Diese Entgleisung des Dialogs kann durch ungeeignete mütterliche Zuwendung, indem diese Aktionen setzt, die den Bedürfnissen des Kindes nicht angepasst sind, ausgelöst werden (ebd., S.106). Das Kind,

das sich noch nicht in das Seelenleben der Mutter hineinfühlen kann, ist noch völlig von Abhängigkeit gekennzeichnet, seine einzige Möglichkeit besteht dahingehend, zu reagieren. Mit dem Zusammenbruch - der Entgleisung des Dialogs in der Frühkindheit - wird das keimende Ich des Individuums negativ beeinflusst, die Grundlage für den Aufbau der nächsten Phasen in der natürlichen und positiven Entwicklung des Kindes ist im Rahmen des gesunden und normalen so nicht mehr gegeben (Spitz 1976, S.104f).

Bezüglich der Kindheit von Claudia H. kann gesagt werden, dass es mit Sicherheit zu einer Entgleisung des Dialoges kam, sie war den Änderungen der Stimmung und des Verhaltens der Mutter ausgeliefert. Vermutlich war es den beiden Individuen nicht möglich eine adäquate Bindung aufzubauen, die Claudia H. die Gewissheit vermitteln sollte, dass sie und ihr Tun sinnhaft sind und sie sich auf ihr Umfeld in jedem Fall verlassen kann.

C: Die Janine hat zur Mama gesagt, sie soll auf mich schauen, ich bin zu ruhig im Gitterbett, also ich bin so ruhig. Und die Mama hat irgendwas, nein sie hat keine Zeit oder irgendetwas, nein ich weiß es nicht. Und dann hat die Janine, war sie, hat die Janine nachgeschaut nach mir.

I: Kannst du dich erinnern dass sie dich einmal in den Arm genommen hat, die Mama?

C: Nein gar nicht, nein eigentlich nicht. Nein, kann ich nicht erinnern dass sie das gemacht hätte.

Der Bindungsaufbau, das Schaffen von Vertrauen und Gefühlen der Sicherheit kann innerhalb der Beziehung zwischen Claudia H. und ihrer Mutter also als problematisch angesehen werden. Die Person der Mutter hätte in ihrer Rolle als primäre Bezugsperson sich durch Verlässlichkeit und gutes Versorgen gegenüber ihren Töchtern auszeichnen sollen, die die Bedürfnisse dieser also täglich wahrnimmt und stillt. Bei Claudia H. war dies vermutlich nicht der Fall, ihre Bedürfnisse wurden, wenn sie wahrgenommen wurden, hinter denen des Vaters angestellt, da die nicht positive Erfüllung dieser zur Bedrohung für die gesamte Familie werden konnte. So besteht also auch die Möglichkeit, dass die Mutter sich sehr wohl ihrer Tochter gegenüber feinfühlig verhalten konnte, die Wahrnehmung und richtige Interpretation der Signale des Säuglings zwar stattfand, eine angemessene und prompte Reaktion jedoch nicht möglich war (Schedle 1994, S.53).

Dass sich ein Versagen der Umwelt während der Phase der Abhängigkeit des Kindes schädlich auf die Persönlichkeit des Kindes auswirken, und zur Ausbildung von

Symptomen führen kann, beschreibt Winnicott (Winnicott 1990, S.95). Um diese das Individuum beeinträchtigenden Auswirkungen zu verhindern, braucht das Kind zumindest eine Bezugsperson, die sich durch konstantes gutes Versorgen auszeichnet (Hunter 1993, S.53f).

Wie bereits beschrieben wurde, stellte die Person des Vaters eine Bedrohung für die Töchter der Mutter von Claudia H. dar. Die Mutter konzentrierte sich also vor allem darauf, die körperliche Unversehrtheit ihrer Kinder zu garantieren, und konnte nicht immer prompte Aktionen setzen um auf die Bedürfnisse ihrer Kinder zu reagieren. Diese Gefahr, die scheinbar stets präsent war, löste bei der Mutter der Forschungspartnerin mit Sicherheit Ängste aus. Die Rolle der Person des Vaters im Familienverband kann somit als Auslöser von starken Belastungsgefühlen vor allem für die Mutter gesehen werden. Sie war in ihrem Leben also einem konstanten Stresslevel ausgesetzt, der adäquate Umgang mit dieser Situation schien ihr durch ihre schwierige Lebenssituation sowie ihre Charakterzüge erschwert zu werden. Bezüglich der Persönlichkeitsmerkmale der Mutter wurde diese als hilflos, auffallend zurückhaltend und mit wenig Durchsetzungsvermögen vor allem dem Vater gegenüber, beschrieben.

C: Die Mutter war so hilflos und so, so ruhig. Sie hat nicht durch, sie hat nicht durchsetzen können. Vor allem beim Papa hat sie nicht können.

In Dokumenten des Bezirksjugendamtes eines Wiener Bezirkes aus dem Jahr 1973 wird die Person der Mutter wie folgt dargestellt:

„(...)die Mutter ist mit der Betreuung der Kinder und mit der Führung des Haushaltes völlig ausgelastet. Sie ist debil, erzieherisch nicht belastbar (...)“

Eindeutig waren die Lebensbedingungen unter denen Claudia H. aufwuchs sehr schwierig, vor allem die Mutter war aufgrund der Person des Vaters starken Belastungsgefühlen ausgesetzt, die sie vermutlich auch auf ihre Tochter übertrug. Diese Stresssituationen unter der die Mutter und auch ihre Töchter litten, war über die Zeitspanne der gesamten Kindheit von Frau Claudia H. gegeben. Vor allem war dies ein stark einschränkender Zustand, mit dem sich die Mutter auf eine gewisse Art und Weise abfinden musste und der mit Sicherheit starke Angst- und Regressionsgefühle in Bezug auf ihre Person auslöste.

Dass sich die Mutter und das Kind innerhalb der Mutter-Kind-Interaktion stark beeinflussen, und stressvolle Situationen die eigentlich nur auf eine Person einwirken, somit meist von beiden Individuen wahrgenommen werden, beschreibt Schedle. Wie Mütter in ihrem Alltag mit Stresssituationen umgehen hängt von mehreren Faktoren ab, den Merkmalen des Kindes, den Lebensbedingungen, sowie den Kennzeichen der Mutter, wie ihren Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen und Erwartungen (Schedle 1994, S.86).

Möglicherweise litt die Mutter von Claudia H. auch unter Depressionen, Informationen diesbezüglich gibt es jedoch keine. Schedle beschreibt als ungünstige mütterliche Merkmale:

- psychopathologische Auffälligkeiten
- rigides Betreuungsverhalten
- unvorhergesehene, das Kind frustrierende Reaktionen
- ängstliche Überbehütung

(Schedle 1994, S.63)

Eine ängstliche Überbehütung war vermutlich teilweise gegeben, sobald der Vater in der gemeinsamen Wohnung anwesend war, und die Mutter versuchte ihre Töchter von diesem möglichst fernzuhalten.

C: Ich weiß nur, dass wir mehr haben im Zimmer müssen bleiben, weil der Papa so war. Also das weiß ich, und ruhig verhalten, das weiß ich auch.

Bezüglich dem Betreuungsverhalten und den Reaktionen auf die Claudia H. während deren Kindheit lassen sich keine spezifischen Aussagen machen. Bekannt ist von Claudia H. jedoch, dass ihre Mutter in einem täglichen Kampf anstrebte, die Kontrolle über den Haushalt, den Ehemann und ihre Kinder nicht zu verlieren, was aber wiederholt passierte. Die Mutter versuchte sich um alles, „so weit es gehe“ zu kümmern, war mit ihren „Tätigkeitsbereichen“ aber eindeutig überfordert.

I: Und die Mama hat nicht gearbeitet?

C: Die Mama hat nicht gearbeitet, die war zu Hause. Die hat den Haushalt gemacht, und geschaut, so weit es geht.

Die drei Schwestern, die gemeinsam mit den Eltern in einer Mietwohnung aufwuchsen, konnten wenig von den für sie notwendigen positiven Persönlichkeitszügen ihrer Mutter profitieren. Auch bezüglich der Kompetenzen soziale Bindungen einzugehen, schien die Mutter eher wenige Grundlagen dafür zu besitzen. Beschrieben wurde die Person der Mutter seitens Claudia H.'s als einsam, sie hatte nur wenige Ansprechpartner in ihrem sozialen Umfeld, lediglich eine langjährige Freundin der Mutter wurde in den gemeinsamen Gesprächen mit Claudia H. erwähnt, besonders innig scheint dieses Verhältnis jedoch nicht gewesen zu sein, da sich die Mutter und ihre Freundin bis zum Tod der Mutter sahen.

C: Hilfflos war sie eigentlich, weil sie ja niemand so richtig gehabt hat, also.

C: Frau P., die war, oder ist oder war ein gute Freundin, oder ist, da haben wir noch Kontakt mit ihr gehabt, die Frau P. war so die einzige gute Freundin von der Mama.

Das Entgegenbringen von Wärme, Akzeptanz und Empathie gegenüber dem Kind seitens der Bezugsperson ist sehr bedeutend, und wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Individuums aus (ebd., S.7). Auch die sozialen Kompetenzen der Mutter, vor allem die Fähigkeit soziale Bindungen einzugehen ist für die Interaktion zwischen Mutter und Kind sowie für die Entwicklung der Persönlichkeit bedeutend. Weiters sind auch Flexibilität und Kontinuität seitens der Mutter in ihrem Verhalten von besonderer Relevanz in der Betreuung der Kinder (ebd., S.62).

Der Faktor der Kontinuität im Familienleben und in den Handlungen der ersten Bezugsperson konnte im Leben von Claudia H. nicht ausreichend garantiert werden, während die Mutter bestimmt Versuche in Richtung Stabilität und Regelmäßigkeit unternahm, wurden diese durch das Einwirken und Verhalten des Vaters immer wieder gestört, und die Mutter musste spontan auf ihn und seine Bedürfnisse und Vorstellungen eingehen. Dass die Kinder sich auf Rat der Mutter in ihr Zimmer zurückziehen und möglichst ruhig verhalten mussten sobald der Vater sich in der Wohnung aufhielt wurde bereits zuvor erwähnt. Ich gehe aufgrund dieser Beschreibungen von Claudia H. davon aus, dass die Wünsche des Vaters durch die Person der Mutter als eher mehr bedeutend wahrgenommen wurden und eher zu Reaktionen führten als die der eigenen Kinder.

Vermutlich war die Beziehung zwischen Claudia H. und ihrer Mutter von einer starken Ambivalenz geprägt: Einerseits wollte die Mutter ihre Kinder physisch und emotional

bestmöglich versorgen und versuchte dies im Rahmen ihrer eigenen psychischen Verfassung und anderen Einschränkungen auch. Andererseits aber hat sie durch die Überforderungen im Alltag Claudia H. auch Ablehnung und Ignoranz gegenüber ihren grundlegenden Bedürfnissen entgegengebracht.

7.2.3 Exkurs: Mütterliche Depression und ihre Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Bindung

Spitz spricht davon, dass spezifische Verhaltensweisen im Rahmen einer ungeeigneten Mutter-Kind-Beziehung seitens der wichtigsten Bezugsperson wie „psychisches Gift“ auf das Kind wirken kann (Spitz 1988, S.84). Depressive Mütter sind aufgrund der Krankheit nicht in der Lage dem Kind die optimale Feinfühligkeit entgegenzubringen, also die Signale des Säuglings wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und prompt darauf zu reagieren. Stern beschreibt diese mehr oder weniger ausgeprägte Fehlkoordination als Über- und Unterstimulation seitens der Hauptbezugsperson, die auf das Kleinkind einwirkt. Von Überstimulation spricht er zum Beispiel dann, wenn das Kind den Kopf abwendet, und die Betreuungsperson daraufhin dieses zwingt, den Blickkontakt zu halten. Durch die nicht adäquate Wahrnehmung und Reaktion der depressiven Mutter kann das Kleinkind diese Erfahrung, nämlich dass Interaktionsstimulierungen von außen die eigene Selbstregulierung stören, generalisieren, wodurch es gegenüber unbekannten Personen womöglich ein Vermeidungsverhalten zeigt. Als Unterstimulierung bezeichnet er einen Zustand, in welchem es dem Kind nicht gelingt die Mutter in Begeisterung zu versetzen, die Mutter also aufgrund der Depression die Aufwärts-Regulierung des Kindes nicht vornehmen kann. Das Kind hat nun zwei Möglichkeiten auf die Zurückweisungen der Betreuungsperson zu reagieren: Es kann sich bereits im Kindesalter aufgrund der Versuche sich Aufmerksamkeit zu verschaffen eine Art „altklugen Charme“ aneignen, oder aber, wenn das Kind weniger Beharrlichkeit zeigt, selbst in eine Depression verfallen (Stern 2003, S.273f).

Stern beschreibt mütterliche Depression als einen Prozess zunehmender Distanzierung, für den Säugling bedeutet dies konkret, dass das Gesicht der Mutter lust- und ausdruckslos wird, der Blickkontakt in der Interaktion abbricht und von dieser Person keine Versuche unternommen werden, diesen wiederherzustellen. Die Bezugsperson ist

gekennzeichnet durch wenig Responsivität und Lebendigkeit. Wie bereits beschrieben, kann das Kind parallel zur Mutter in eine Depression, von Stern als „Mikrodepression“ beschrieben, verfallen. Von außen wahrgenommen werden kann dies unter anderem durch das Verschwinden von Lebendigkeit, der Veränderung der Haltung durch das Verlieren an Spannkraft, den Verlust der Intensität positiver Affekte und der Mimik sowie dem Sinken des Aktivierungsniveaus beim Säugling. Dieses Mit-hineinfallen des Kleinkindes in die Depression wird ausgelöst durch das Bedürfnis nach Gemeinsamkeit mit der Mutter, es versucht die Betreuungsperson ins Leben zurückzuholen, und wieder für sich zu gewinnen. Dabei kann das Kind sehr kreativ sein und meist führen die Bemühungen irgendwann doch zu Erfolgen, da die Depression der Mutter nicht konstant ist und sie doch zeitweise animiert werden kann (Stern 1998, S.126f).

Mehrere Autoren beschrieben, dass Kleinkinder depressiver Mütter weniger lebhaft und weniger vokalisierend als Kinder nicht-depressiver Mütter sind. Außerdem wurde festgestellt, dass kleine Kinder depressiver Eltern eher unsichere Bindungsleistungen aufweisen, zu Sprachentwicklungsverzögerungen neigen und eher Schwierigkeiten in der Regulierung emotionalen Ausdrucks und Aggressionen haben (Pedrina 2006, S. 34). Die Auswirkung dieser Störung der Mutter auf das Kind, speziell im sprachlichen Bereich, kann vermutlich damit begründet werden, dass depressive Mütter langsamer auf die Vokalisationen des Kindes reagieren, und der Sprachgebrauch bezüglich der kindlichen Kommunikationsweise weniger ausgebildet und angepasst ist (Bettes 1988). Neben der verminderten Rückmeldung innerhalb der Interaktion konnte bei depressiven Müttern auch ein verstärkt negatives sowie feindseliges Verhalten gegenüber ihren Kleinkindern beobachtet werden (Cohn et al. 1990). Bezüglich der Folgeschäden die im Laufe der etwas späteren Kindheitsentwicklung verursacht werden, und durch die psychischen Krankheiten von Müttern während der Säuglingsphase ausgelöst werden können, konnten bis heute keine gültigen Aussagen gemacht werden. Murray vermutet jedoch dass es zu Einschränkungen bezüglich der Breite und dem Reichtum der Erfahrungen des Kleinkindes, sowohl im Bereich der physischen Umwelt als auch bezüglich Beziehungen, kommen kann (Murray 1988).

Eine Art der Auswirkung von Depressionen der Mutter, die bei Kleinkindern beobachtet werden konnte beschreibt Spitz genauer: In einer Studie von koprophagen Kindern erwähnt er mögliche Zusammenhänge zwischen einer anfänglich liebevollen Fürsorge und einer später eintretenden ablehnenden Haltung der Mutter, die sich eindeutig negativ auf das Kind auswirkt. Dieser Umschwung bezüglich dem Verhalten gegenüber dem Kind

kann durch Depressionen begründet sein, die Mutter ist dabei Schwankungen mit unterschiedlichen Längen ausgesetzt, die Wochen und Monate andauern können. Kümmern sich also Mütter in der ersten Lebenszeit ihres Nachwuchses liebevoll um diese und versorgen sie mit allem was das neugeborene Individuum benötigt, entwickeln diese Kinder Objektbeziehungen und identifizieren sich mit ihrer Mutter. Schwingt die Gefühlslage der Mutter danach um und verstärkt sich zu einer ablehnenden Haltung dem Kleinkind gegenüber, so kommt es beim Kind zu einem Verlust des libidinös besetzten Objektes. Befindet sich dieses außerdem gerade in einem Übergang von der oralen zur analen Phase, so bieten ihm die eigenen Exkremente einen Objekt-Ersatz. In einigen der untersuchten Fällen, bei denen Müttern unter Depressionen litten spielten die Kleinkinder ausgiebig mit ihrem eigenen Kot, und nahmen diesen danach oral in sich auf (Spitz 1988, S.108f). Durch die zyklischen Stimmungsschwankungen der Mutter ist das Kind mit einem emotionellen Verlust konfrontiert und reagiert im Rahmen seiner Möglichkeiten mit einer Besetzungsverschiebung mit affektiver Folge. Zieht sich die wichtigste Bezugsperson in die Depression zurück, so findet kein Austausch mehr statt, die Mutter versagt als gutes Objekt und dem Kind wird die Möglichkeit nicht gegeben, die Verschmelzung mit der Mutter vollständig zu vollziehen. Die Fäkalspiele, die durch die psychischen Störungen der Mutter auftraten, beobachtete Spitz bei 16 Säuglingen zwischen dem neunten und fünfzehnten Lebensmonat in einem Säuglingsheim. Als charakteristisch bei Kindern mit koprophagem Verhalten bezeichnet er das Formen von Kugeln und das spätere Aufessen dieser. Diese Störung des Verhaltens bei den Säuglingen lässt auf eine spezifische Form der Mutter-Kind-Beziehung zurückschließen. Von den Müttern der betroffenen Säuglinge konnten bei elf klinische Symptome der Depression festgestellt werden die gegenüber ihren Kindern zeitweilige Stimmungsschwankungen zeigten (Spitz 1992, S.262f). Obwohl es von der Mutter von Claudia H. keine diagnostischen Dokumente bezüglich einer vorhandenen Depression gibt, so kann aufgrund der Erzählungen von Frau Claudia H. und ihrer Halbschwester Janine L. angenommen werden, dass die Mutter unter psychischen Problemen litt.

C: Die Mutter war so hilflos und so, so ruhig. Sie hat nicht durch, sie hat nicht durchsetzen können.

C: Sie hat ja nicht durchsetzen können, die Mama. Sie, die Mama, da hat sie glaub ich aufgegeben irgendwie, hat sie, also.

C: Sie war komisch die Mama, sie hat nicht so richtig in die Augen schauen können, also nicht so richtig, ja.

J: Und eine debile, das habe ich eh immer gewusst, dass sie eine debile Mama ist. Überfordert mit de Kinder.

Auch kann davon ausgegangen werden, dass Claudia H. den Stimmungsschwankungen ihrer Mutter ausgesetzt war, und dies ihr frühes Leben beeinflusst hat. In einem der Gespräche mit Claudia H. erwähnte diese eine Situation im frühen Kindheitsalter, von der ihr ihre Halbschwester Janine L., die damals zu Besuch war, berichtete: Claudia H. befand sich in ihrem Gitterbett und war auffallend ruhig, daraufhin forderte Janine L. die Mutter auf nach Claudia H. zu sehen, da die Halbschwester sich Sorgen machte. Die Mutter lehnte die Bitte ihrer Tochter ab, da sie mit etwas anderem beschäftigt war, woraufhin Janine L. selbst nach ihrer Halbschwester sah. Diese fand Claudia H. in ihrem Bett vor, sie hatte die Windel selbst geöffnet und aß ihre eigenen Exkreme.

C: Da war ich noch Baby, da war ich noch im Gitterbett. Ich weiß nur, da da Ding, da hat die Mama, weil da der Papa auch schon getrunken hat, und die Janine hat zur Mama gesagt, sie soll auf mich schauen, ich bin zu ruhig im Gitterbett, also ich bin so ruhig. Und die Mama hat irgendwas, nein sie hat keine Zeit oder irgendetwas, nein ich weiß es nicht. Und dann hat die Janine, war sie, hat die Janine nachgeschaut, ich habe meine Windelhose aufgerissen, und habe mein Kaki gegessen.

Dass die Mutter unter Depressionen litt und Claudia H. selbst ein koprophages Verhalten aufwies ist eine Vermutung die ich aufgrund der aufgezeichneten Erzählungen anstelle. Ob ein solcher Zustand, der innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung wirkte, wirklich bestand, kann nicht mit Sicherheit gesagt werden.

Allgemeiner formuliert, soll aber sehr wohl deutlich darauf hingewiesen werden, dass die psychischen Probleme der Mutter gewiss zu einer Übertragung auf Claudia H. führten und diese unter der Gefühlslage der Mutter litt.

Außerdem muss weiters erwähnt werden, dass bezüglich der frühen Kindheit von Claudia H. lediglich auf die Erzählungen der Halbschwester Janine L. zurückgegriffen werden konnten, die selbst erst im Alter von 14 Jahren für ein Jahr im gemeinsamen Haushalt

lebte und zuvor lediglich sporadisch zu Besuch war, also nicht alle Entwicklungen von Claudia H. mitbeobachten konnte und mögliche weitere Auffälligkeiten im Verhalten des Säuglings nicht aufgedeckt werden konnten.

7.2.4 Geschwisterbeziehung in der Kindheit und heute

Bank und Kahn sprechen davon, dass geschwisterliche Bindungen aus einer Vielzahl von Bindungen bestehen, die sich zu einer bestimmten Quantität an vorhersagbaren Mustern zusammensetzen. Es kann also festgehalten werden, dass die Beziehung zwischen Geschwistern sehr bedeutend ist, durch das Wissen um - in diesem Fall die Schwester - wird den Individuen innerhalb dieser Verbindung ein Gefühl für eine eigenständige Persönlichkeit und das Gefühl von Konstanz vermittelt (Bank et al. 1989, S.21). Es können zwei Faktorengruppen beschrieben werden, die den Einfluss der Geschwister aufeinander bestimmen und prägen: Einerseits die äußeren Bedingungen, soziale Einflussgrößen wie zum Beispiel Altersunterschiede, Geschlecht, Gesundheitszustand, Temperament, ökonomische Lage der Familie und Einstellung der Eltern, und andererseits die Faktoren innerhalb des Kindes, seine Gefühle zu sich selbst und auch zu den Geschwistern (Lüscher 1997, S.21; Bank et al. 1989, S.27). Bereits die in früher Kindheit ausgebildeten Emotionen und Interaktionen bestimmen als Grundlage die Geschwisterbeziehung und kennzeichnen den Aufbau dieser (Lüscher 1997, S.21).

Ich gehe davon aus, dass sich die spezielle Bindung zwischen den (Halb)schwestern Claudia und Janine bereits innerhalb der ersten Jahre entwickelte und festigte. Bevor auf die Geschwisterbeziehung genauer eingegangen wird, sollen hier zunächst nochmals die Lebensumstände detaillierter beschrieben werden, wie die beiden Schwestern ihre ersten Lebensjahre getrennt, beziehungsweise zusammen verbrachten, und welche Bedeutung sie füreinander hatten. Wie bereits im Lebensverlauf von Claudia H. beschrieben, war die acht Jahre ältere (Halb)schwester Janine L. im Alter von drei Jahren bereits in staatliche Fürsorge übernommen worden, und war im Familienverband in unregelmäßigen Abständen im Rahmen von Besuchsaufenthalten anwesend. Bereits seit der Geburt von Claudia H. war die Geschwisterbeziehung zwischen ihr und der Schwester Janine L. sehr intensiv. In Bezug auf die Art, Intensität und Bedeutung der Bindung zwischen Claudia und Janine wird hier der Begriff „Schwestern“ verwendet, obwohl sie eigentlich Halbschwestern sind und verschiedene Väter haben. Dies wird damit begründet,

da sich die beiden Schwestern selbst mit diesem Begriff beschreiben, und das Faktum der Halbgewisterschaft für die beiden keine große Bedeutung hat. Als Bedingungen, die eine starke Geschwisterbeziehung begünstigen, werden von Bank und Kahn viel Zugang und Kontakt zwischen den Geschwistern, das Bedürfnis nach persönlicher Identität sowie ein möglicher unzureichender Einfluss durch die Eltern angeführt. Intensive Geschwisterbeziehungen werden also dann aktiviert, wenn andere Beziehungen, vor allem jene zu den Eltern, weniger stabil und verlässlich sind (Bank et al. 1989, S. 24f).

Bezüglich dem Verhältnis zwischen den Schwestern Claudia H. und Janine L. kann nicht von einem regelmäßigen und häufigen Kontakt gesprochen werden, für Claudia H. waren die Zusammenkünfte mit ihrer Schwester bereits in der frühen Kindheit sehr bedeutungsvoll, eine beständige Verfügbarkeit von Janine L. war jedoch nicht gegeben. Erwähnt werden sollte hier jedoch nochmals die besondere Verbindung die zwischen den Schwestern bereits seit dem Beginn ihrer Beziehung bestand:

C: Die Janine hat immer mich verteidigt. Von ganz klein auf, ja, war die Janine für mich da.

Claudia H. beschreibt die Beziehung zu ihrer Schwester als eine von Beginn von Janine L. ausgehende, stark unterstützende. Während der Faktor der konstanten Verfügbarkeit nicht gegeben war, so war der Wunsch nach Identität im jungen Leben von Claudia H. mit Sicherheit vorhanden, und auch der Faktor bezüglich dem negativen Familienklima war gegeben, welches grundsätzlich zur Unterstützung und einem Ermöglichen von positiven Erfahrungen für Claudia H. beitragen sollte, aber von Disharmonie, Ungerechtigkeit, Misstrauen und Hoffnungslosigkeit geprägt war. Petri spricht in diesem Zusammenhang vom Vorhandensein einer „strukturellen Ungeborgenheit“, in der Gewalt, seelische Erkrankungen und Gewalt einen guten Nährboden finden können (Petri 1994, S.131). Gerade wenn vor allem die Eltern verlassend, unsichtbar und erschreckend auf die Kinder wirken, können Geschwister zu wichtigen Partnern im Familiendrama werden (Lüscher 1997, S. 72). Moss und Moss sprechen davon, dass Familiensolidarität auch besonders unter Geschwistern durch die Bildung eines Subsystems stattfinden kann, indem es zu einer Solidarisierung gegen die mächtige Allianz der Eltern kommt (zitiert nach Kasten 1993, S.58). Von einer kompensatorischen Geschwisterbeziehung spricht Jenkins vor allem dann, wenn die Kinder in einer disharmonischen Familie aufwachsen (Jenkins 1992, S.133). Eine enge Beziehung zu zumindest einem Familienmitglied, diese Rolle kann

neben der Mutter und dem Vater auch ein Geschwister einnehmen, kann auch auf den Einfluss von Stress durch die elterliche Disharmonie schützend wirken und somit auf die Entstehung von Störungen einen positiven, abschwächenden Einfluss haben (Kasten 1993, S.73).

Dass sich also die enge Bindung zwischen den Schwestern entwickelt hat, liegt mitunter auch an dem schwierigen, nicht von Wärme und Unterstützung geprägten Familienverband, der auf die Entwicklung von Claudia H. negative Auswirkungen hatte (siehe Kapitel 7.1). Dies wurde durch die Feinfühligkeit und Verbundenheit zwischen den beiden Schwestern von Janine L. früh erkannt, und sie versuchte bewusst auf ihre Schwester einzugehen und ihr die Möglichkeit eine Beziehung zueinander aufzubauen, die für beide wichtig war, zu geben.

I: Also mit der Janine hast du dich immer gut verstanden.

C: Immer gut verstanden mit der Janine, ja.

In diesem Zusammenhang soll ein weiterer Aspekt, der die intensive Bindung zwischen den Geschwistern begünstigte, Erwähnung finden. Die beiden Schwestern verbindet ein grundverschiedener Lebenslauf, (Janine L. kam mit drei Jahren von ihrer Mutter weg und wuchs in einem Kinderheim auf, Claudia H. wohnte bis zu ihrem 18ten Lebensjahr bei ihren Eltern) es verband sie trotz achtjährigem Altersunterschied aber ein gemeinsames Schicksal. Beide Schwestern mussten um die Aufmerksamkeit und Anerkennung ihrer Eltern kämpfen, scheiterten in dieser Bemühung tragischerweise aber häufig. Besonders von der Person der Mutter erhielten sie wenig Zuwendung und positive Zuschreibung, im Vergleich mit zwei der anderen Schwestern wurden Claudia H. und Janine L. stets unterdrückt und abgewertet.

J: Die anderen Schwestern, die habens ja leichter ghabt als wir. Wir waren ja immer die blöden und dummen. Und wir habens ja nicht verstandn, wir waren ja noch klein. Kinder können sowas ja nicht verstehen, wieso und so.

Dass die Beziehung zwischen Janine und der Mutter schwierig war beschreibt Claudia H. in einem der Gespräche. Als sich Janine L. etwa im späten Kindheitsalter befand, hatte sie eine Auseinandersetzung mit der Mutter. Diese besuchte ihre Tochter daraufhin in der Heimeinrichtung über einen Zeitraum von zwei Monaten nicht, und brach den Kontakt

komplett ab. Für Janine war diese Zeit sehr hart, sie litt sehr unter der Unterbrechung der Beziehung. Die starken Ablehnungsgefühle bewegten sie zu der Überlegung, den Kontakt zur Mutter überhaupt einzustellen. Dass sie diesen Schritt nicht durchsetzte, wurde mit der bedeutenden Beziehung zu ihrer jüngeren Schwester Claudia H., sowie mit den Bemühungen seitens dem Heimpersonal, eben den Kontakt nicht aufzugeben, begründet.

C: Zwei Monate hat sie büßen gelassen, zwei Monate hat sie mit der Janine kein Kontakt gehabt zwei Monate, richtig büßen gelassen, und ist die Mama nicht Ding, und und und das hat die Janine schon sehr verletzt, da hat sie auch gedacht, sie gibt Kontakt auf mit der Mama, also sie will auch nicht mehr nach Hause, also. Aber dann, weil sie doch mich als Schwester, also, dann hat sie doch wieder, und weil doch die Heim, die Janine soll, die Janine soll die Mama einschauen, hat doch die Heimleiterin oder die Erzieherin gesagt zu ihr, und eingeredet, und so. Und schau dass wieder, schau.

Der Vater von Claudia H. sorgte wie auch der Vater von Janine L. für das Erleben vieler negative Erlebnisse, bei Claudia H. auch für akut bedrohliche. Janine L. konnte von mehreren Kindheitserlebnissen ihrerseits berichten, in speziell einem davon wurde Claudia H. als Säugling vom Vater schwer körperlich misshandelt und Janine L. schritt zur Verteidigung ihrer jüngeren Schwester ein und befreite sie aus der gefährlichen Situation (siehe Kapitel 7.3). Auch mit den leiblichen Geschwistern von Claudia H., und den Halbgeschwistern von Janine L., die außerdem in der Wohnung von Claudia H. lebten, hatten beide kein gutes Verhältnis. Dieser Fakt, die Verbundenheit durch ein ähnliches Schicksal bezüglich der eigentlich wichtigsten Bezugspersonen, die aber in beiden Fällen nicht genug Aufmerksamkeit und Beziehungsqualität aufwenden konnten, kann also als weiterer positiver Einfluss auf die Intensität der Bindung gewirkt haben. Kasten vertritt die Meinung, dass Geschwister füreinander ebenso als primäre Liebesobjekte dienen können wenn die Eltern diese Rolle nicht einnehmen können. Die Schwestern Claudia H. und Janine L. könnten somit bereits früh DIE Objekte libidinöser Besetzung füreinander dargestellt haben (Kasten 1993, S.30). Diese Entwicklung fand in der Beziehung zwischen den beiden Schwestern statt, obwohl die Quantität der effektiven Zusammenkünfte relativ gering waren, und sie sich nicht ständig zur Verfügung standen. Scheinbar aber nahmen die Schwestern für einander einen sehr wichtigen Stellenwert ein, und die Bindung zueinander, in der sie sich gegenseitig Geborgenheit und vor allem auch ein sinnvolles

Sein vermittelten, wirkte sich auf Claudia H. und Janine L. eindeutig stabilisierend aus, und stellte sich sogar als ihr stabilstes Unterstützungssystem heraus.

Wie bereits im Kapitel 7.1. beschrieben, braucht der Mensch um zu überleben eine warme, berechenbare Bindung an einen anderen Menschen damit der Entwicklungsprozess „normal“ verläuft. Während eigentlich die Mutter die potentiell stabilste Figur bezüglich der Bindung des Kindes sein sollte, können sehr wohl auch die Geschwister eine wichtige Rolle für den Entwicklungsprozess darstellen. „Bruder oder Schwester vermitteln in solchen Fällen eine ergänzende Lebenskraft, die die Lücke füllt, die die wenig zugängliche Mutter hinterläßt“ (Bank et al. 1989, S. 35). Besonders das ältere Kind kann für das Geschwister ein konstantes Objekt werden, dem sich der Säugling zuwendet um die Befriedigung seiner Bedürfnisse bezüglich Bestätigung, Sicherheit und Körperkontakt zu erreichen .

In der Beziehung zwischen den Schwestern kann von einem wechselseitigen Prozess bezüglich der Bedeutung des Kontaktes miteinander gesprochen werden.

J: Weil wir haben uns ausgemacht, die Claudia hat gesagt, sie wünscht mir dass ich glücklich werde, und dings aber sie will nie haben dass ich sie verlasse. Und ich das selbe von mir.

J: Wir haben uns immer unterstützt, und das werden wir auch immer tun. Wir sind für einander da, immer. Sie für mich und ich für sie.

Sowohl das ältere als auch das jüngere Kind brauchten befriedigende Kontakte, die sie in der Beziehung zueinander fanden. Da die Eltern als Bindungspersonen nicht verfügbar waren und in diesem Bereich Defizite aufwiesen, banden sich die beiden Geschwister aneinander und fanden in dieser Beziehung Halt.

Anhand der Informationen über die Bindung zwischen der Mutter und Claudia H, sowie die, wenn auch nicht konstante, Verfügbarkeit und Offenheit von Janine L. bereits im frühen Säuglingsalter gegenüber ihrer deutlich jüngeren Schwester ist es möglich nachzuvollziehen, dass Janine L. für Claudia H. einen Mutterersatz darstellte, und diese spezielle und intensive Art der Beziehung in ihrem Erwachsenenalter mitunter auch problematisch auf die beiden Individuen wirkte.

I: Diese Beziehung ist schon kompliziert zwischen euch, gelt?

C: Schon sehr, sehr.

I: Ist sie ein bisschen wie eine Mama für dich?

C: Sie, ja. Wie eine Mama, schon ja, das stimmt.

Auch Bank und Kahn gehen davon aus, dass diese primären Geschwisterbindungen in der Regel unvollständig, unbefriedigend und von Ängsten begleitet sind (ebd., S. 34f).

Petri spricht bezüglich intensiver Geschwisterbeziehungen von einem Vertrauen, das umso lebensnotwendiger ist, da es ein möglicherweise dazu dient, ein vorhandenes „Urmisstrauen“ in der Mutter-Kind-Beziehung zu kompensieren. Fällt der eigentliche innere Stabilisator wie zum Beispiel die Mutter weg, so bilden die Geschwister eine kleine Gemeinschaft, in der die primäre Geschwisterliebe als eine autonome Form des Urvertrauens zu einer wichtigen Komponente in der weiteren Entwicklung wird (Petri 2001, S.37).

Geschwister, die die benötigte Zuwendung nicht von den Eltern erhalten, müssen diese beieinander suchen. Die Beziehungen und Identitäten der Schwestern sind dadurch ein Leben lang unauflöslich miteinander verbunden, da sie gemeinsam mit traumatischen Verlusten im psychischen Bereich in wichtigen Lebensphasen von ihnen konfrontiert waren. Das physische und psychische Überleben wurde ihnen durch ihre gegenseitige Loyalität und Fürsorge garantiert. Mit Loyalität und Fürsorge in der Geschwisterbeziehung meinen die Autoren hier, dass ein Kind die Rolle eines Elternteiles übernimmt, sich somit ohne oder mit einer nur geringen Unterstützung eines kompetenten Erwachsenen um das Wohlergehen der Geschwister kümmert. „Loyalität kann wechsel- oder einseitig sein; einseitig, wenn eins der Kinder sämtliche Opfer an Zeit oder Zuwendung bringt, wechselseitig, wenn beide Kinder „geben“, d.h. Wissen, daß sie aufeinander angewiesen sind, und deshalb füreinander Opfer bringen“ (Bank et al. 1989, S.109).

Lüscher spricht davon, dass diese Loyalität unter Geschwistern nicht direkt auf der persönlichen Bindung basiert, sondern eher aus der gegenseitigen Verantwortung innerhalb der Beziehung. Obwohl hier von einem loyalen Verhalten zwischen Individuen gesprochen wird, bedeutet dies nicht, dass Konflikte, Aggressionen und Rivalität ausgeblendet werden, beziehungsweise nicht stattfinden (Lüscher 1997, S.24). Bank und Kahn gehen noch einen Schritt weiter und vertreten die Meinung, dass diese Auseinandersetzungen von loyalen Geschwistern genutzt werden können, um sich zu bestätigen dass ihre Nähe von diesen Konflikten nicht gestört wird (Bank et al. 1989, S.114).

Bei den Schwestern Claudia H. und Janine L. kann von einer gegenseitigen Loyalität in der Beziehung gesprochen werden, sie wissen beide dass sie einander sehr stark brauchen. Auf den ersten Blick kann es so wirken, als wäre Frau Claudia H. eher in einer Abhängigkeitsposition als Janine L. Bei genauerem Betrachten der intensiven Geschwisterbindung lässt sich aber feststellen, dass beide Schwestern voneinander in gleicher Art und Weise profitieren: Sie sind füreinander da, geben sich Liebe und Wärme, können ihre Probleme zusammen besprechen, und unterstützen sich im Alltag.

J: Weil wir haben uns ausgemacht, die Claudia hat gesagt, sie wünscht mir dass ich glücklich werde, und dings aber sie will nie haben dass ich sie verlasse. Und ich das selbe von mir. Dass wir fest zusammenhalten, und wir haben schon oft gesagt, zwischendurch wo wir die Konflikte haben und schon gehabt haben, gelt. Wir sind praktisch noch mehr zusammen, durch unsere ganzen Sorgen und so sind wir noch mehr zusammengekommen. Wir sind viel zusammengewachsen.

C: Außerdem brauche ich ein Leben lang, ich kann nicht, ich kann das nicht vorstellen.

Während der gemeinsamen Arbeitsphase mit Claudia H. traten schwerwiegende, die Beziehung bedrohende Konflikte zwischen den beiden Schwestern auf, die auch in den gemeinsamen Gesprächen thematisiert wurden. Zu dieser Zeit war Claudia H. seitens ihrer Arbeitsstelle stark angespannt und gestresst, in zwei Situationen in denen auch die Schwester anwesend war, sah sie sich plötzlich mit starken Aggressionen ihr gegenüber konfrontiert, die sich dadurch äußerten, dass Claudia H. die beiden Hände von Janine L. fest zusammendrückte. Während dieser kurzen Auseinandersetzungssequenzen war das Verhalten von Claudia H. sehr ambivalent, sie hatte während dieser Situationen starke Angstgefühle ihre Schwester zu verlieren und war andererseits mit intensiven Wutgefühlen gegenüber dieser konfrontiert.

C: Meine Schwester, wenn Aggressionen hab, dann drück ich die Hände, und dann glaubt die Janine, ich will eine runterpracken, und dass ich eine runterhaue.

I: Und wieso glaubst du dass du Aggressionen hast gegen sie? Woher glaubst du kommt das, dass du dann so sauer bist, oder?

C: Vielleicht. Weil ich, wie gesagt, ich kann das nicht, beim Markus, ich kann das immer nur bei der Janine, immer das zeigen, und, und, wahrscheinlich, von früher

wahrscheinlich. Ich sage ja, ich tue immer falsche Menschen verletzen. Also, ich tu immer, die Janine statt, und sie ist kein Müllschlucker mehr.

C: Ich, ich sag nur, oder ich denke nur, nein, ich versuche vorsichtiger zu sein, so wie möglich, vorsichtiger zu sein und das richtige machen, dass ich nur nicht wieder etwas falsches mache, also.

Für Janine L. waren die beiden Vorfälle der Auslöser für die Hinterfragung der Geschwisterbeziehung, sie war von dem Verhalten ihrer Schwester schwer gekränkt und enttäuscht, und geriet in eine kurze und heftige Krise. Auch Claudia H. schlitterte in eine Krise, sie war geplagt von starken Schuldgefühlen gegenüber ihrer Schwester, und war besonders bemüht, die konfliktreichen Situationen wiedergutzumachen.

Während der Auseinandersetzungen zwischen den beiden Schwestern kam auch Wut seitens Janine L. an die Oberfläche, sie fühlte sich hilflos und alleine gelassen, und erwähnte auch die Teilbetreuerin, die Claudia H. bei Problemen als Ansprechpartnerin dient, als Teil eines Unterstützungssystems, von dem Janine L. nicht profitieren konnte.

C: Sie macht quasi mir ein Vorwurf, sie hat mich durch sie groß lassen werden quasi. Das tut mir schon weh, wenn sie das sagt, das tut weh ja.

C: Ja, sie ist hilflos und ich habe Hilfe. Ich habe die Frau K. (Anmerkung: Teilbetreuerin), also, sie hat niemanden.

Andererseits aber schien Janine L. Angst davor zu haben von ihrer Schwester nicht mehr gebraucht zu werden, und damit ihren Stellenwert als primäre Bezugsperson im Leben von Claudia H. zu verlieren.

C: Und jetzt, weil ich die Teilbetreuung habe, brauche ich sie ja nicht mehr, und so, sagt sie. Einerseits ist ihr zu viel, und andererseits weiß ich nicht.

Bei Janine L. wurden die negativen Gefühle vermutlich durch ihr Aufwachsen in staatlicher Obhut noch verstärkt, da es ihr verwehrt wurde, im Familienverband aufgenommen zu werden. Bank und Kahn sprechen davon, dass besonders in Krisen diese Gefühle des selbst nicht genug fürsorglich versorgt worden zu einer sehr großen Belastung werden, und zu Zusammenbrüchen führen (Bank et al. 1989, S.131).

Während der Zusammenarbeit mit Claudia H. stieß ich öfters auf Zeichen von Überlastungserscheinungen bezüglich Janine L.'s im Laufe der Gespräche.

C: Ja, sie bekommt ja keine Psychotherapie mehr von der, von der Krankenkasse. Darum hat sie, die Janine, hat sie keine Hilfe mehr, sagt sie. Sie hat da so einen Spruch aufgeschrieben, „Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott“.

C: Kur hat sie jetzt, hat sie jetzt Kur eingereicht, dass sie wegkommt. Weil schon so fertig ist, dass sie mal weg ist, also.

Beide Geschwister litten seit Jahren unter Depressionen, waren in ärztlicher Behandlung und nahmen Psychopharmaka. Janine L. versuchte stets, das für ihre Schwester in ihrem ermessen Beste zu tun und sie in allem zu unterstützen. Problematisch war dies aber aufgrund ihrer eigenen psychischen Probleme und Schwierigkeiten im Alltag.

Versorgende Geschwister wollen die Personen um die sie sich kümmern oft nach ihren eigenen Vorstellungen formen. Besonders bei Menschen mit Lernschwierigkeiten kann dies zu einer „erlernten Hilflosigkeit“ führen, da ihnen oft die Chance zu lernen dadurch verwehrt wird, dass ihnen vieles abgenommen wird. Die Beziehung zwischen der versorgenden und der versorgten Schwester kann unter Umständen wandlungs- und entwicklungsfördernd wirken, sie birgt aber auch das Risiko Geschwister in ihrer persönlichen Entfaltung zu behindern (Lüscher 1997, S.24). Die größeren Kompetenzen des versorgenden Geschwisters kann im schlimmsten Fall auch zu Schäden in der Ich-Entwicklung führen. So können seitens des versorgten Kindes Aggressionen absorbiert werden. Während sich die Schwestern innerhalb ihrer jeweiligen Rolle miteinander immer mehr verstricken, kann es zu Schuldgefühlen und Gefühle der Verpflichtung gegenüber der anderen Person seitens des versorgten Geschwisters kommen. Außerdem sind diese Individuen oft von Passivität und Schwierigkeiten eine eigenständige Person zu werden, gekennzeichnet. Bank und Kahn gehen in ihrer Formulierung noch weiter, und sprechen davon, dass versorgte Geschwister Aggressionen zur Konfliktlösung meist nicht einsetzen können, und häufig schwache und passive Erwachsene werden (Bank et al. 1989, S.132f). Während der Phase des großen Konfliktes zwischen den beiden Schwestern konnte ich durch die Gespräche mit Claudia H. feststellen, dass diese in den Auseinandersetzungen wirklich Schwierigkeiten hatte, ihre Aggressionen ihrer älteren Schwester gegenüber adäquat zu zeigen und zu benutzen. Sie fühlte sich durch ihr Geschwister teilweise

fremdbestimmt, Janine L. wollte stets das Beste für ihre Schwester, und hatte oft eine sehr gefestigte Meinung davon, was das sei. Claudia H. fühlte sich davon eingeschränkt und teilweise in ihren Verhaltensweisen und Einstellungen angegriffen.

C: Vielleicht habe ich noch nicht so richtig verstanden, dass, oder vielleicht weil die Janine dauernd eingeredet hat, oder weiß ich nicht, so. Ich weiß nicht wie ich das. Wie die Janine gemeint hat, oder vielleicht weil die Janine dauernd eingeredet hat, "so und so". Kann sein, ich weiß nicht wie ich das am Besten sag.

Andererseits aber fühlte sie sich auch sehr schuldig, da sie sich ihrer Schwester gegenüber aggressiv verhalten hatte, obwohl diese für sie immer das beste wollte und immer für sie da war. Claudia H. fühlte sich für die Krise ihrer Schwester verantwortlich:

C: Weil ich ja, ich habe ja, ich habe ja einiges ausgelöst.

I: Was ausgelöst?

C: Na, dass, dass ihr schlecht, also die Aggressionen habe ich ja wieder bei ihr gezeigt, und dafür, ist, hat sie, ist ja, ich habe eigentlich das aufgebrochen dass ihr nicht gut geht.

C: Ich gebe es zu dass ich schuld bin. Ich habe ja, ich habe gesagt, ja, ich weiß dass ich schuld bin, dass es ihr jetzt nicht gut geht.

Der große Konflikt zwischen Claudia H. und Janine L. wurde von beiden als besonders schlimm wahrgenommen:

I: Belastet dich das, das Verhältnis zur Janine, dass das jetzt in letzter Zeit schwieriger war?

C: Schon, eigentlich schon. Naja, es ist sehr verletzend wie das alles so ist.

C: Wo ich mit Janine diese große Streit, ich weiß nicht. Wo diese große Streit gehabt hab mit der Janine, da ist mir auch nicht gut gegangen.

J: Wir brauchen uns einfach gegenseitig. Aber dieser Streit, das war schon schlimm, schlimme Zeit war das. Aber das ist jetzt vorbei.

Dieser Konflikt wurde aber gelöst und führte zu einer starken Entspannung und Stärkung der Geschwisterbeziehung: Die Teilbetreuerin, die für Claudia H. eine wichtige Ansprechpartnerin darstellt, bot den beiden Schwestern an, in einem gemeinsamen Gespräch zwischen den beiden zu vermitteln. Die Geschwister nahmen das Angebot an und konnten von mehreren Gesprächen zu dritt profitieren, in denen die Frau K. den Dialog unterstützte und auf beide Personen mit ihren eigenen Meinungen und Vorstellungen einging. Mithilfe der Anleitung von außen konnten sich dabei die Schwestern aussprechen, Missverständnisse aufdecken und aus dem Weg räumen, und ihre tiefen Angst- und Wutgefühle, die sie zuerst als starke Bedrohung für die Beziehung zueinander empfanden, zeigen. Claudia H. sieht diese Krise als bewältigt an, außerdem hat sie in den wenigen Treffen mit der Teilbetreuerin gelernt, wie sie mit ihren Aggressionen und Belastungen umgehen kann, und wie sich ein anderes Ventil für das Entladen auffinden lässt.

C: Dieses Gespräch hat schon geholfen. Aber ich finde sie, ich finde, seit wir mit der Frau K. über solche Probleme oder Aggressionen oder diese Probleme Ding, es ist besser, ich finde es ist besser geworden. Besser, leichter und neue Erfahrungen, also finde ich.

Claudia H. hat sich neue Handlungsräume eröffnet, sie kann ihrer Schwester gegenüber nun mehr zu ihrer Meinung stehen, ist mutiger geworden bezüglich dem Nachfragen wenn sie etwas nicht gleich versteht, und kann momentane Abweisungen durch Janine aufgrund von Überlastungserscheinungen dieser besser verkraften.

C: Wenn ich wirklich nicht versteh was sie meint, oder was sie gemeint hat, dann soll sie mir das sagen, oder erklären.

C: Und wenn ich, wenn ich die Aggressionen, wenn wirklich der Fall, aber ich glaube nicht. Ich habe das vorgenommen und ich hoffe nicht, dass keine Aggressionen mehr habe. Aber wenn der Fall wäre, wieder, dann, ob ich vorstellen kann, bevor ich wieder die Janine sag, dass Ding, dass ich zum Beispiel ein Teller oder Ding, jetzt hat sie zum Beispiel Instrument, dann haue ich Trommel rauf, und Ding. Wenn das ausgetobt habe, dann soll ich, dann soll ich früher nach Hause gehen, und am nächsten Tag schaut wieder anders aus. Oder wenn, so innerlich, quasi wenn die Janine sagt, sie hat schon genug von mir,

oder sie hat genug, dann sagt sie zu mir das, und dann gehe ich früher zu mir nach Hause und passt. Und am nächsten Tag schaut wieder die Welt anders aus.

7.3 Männer und Frauen als Bezugspersonen

Claudia H. hatte in ihrer Kindheit mehrere traumatische Erlebnisse, die vor allem durch die Interaktion mit männlichen Personen in ihrer sozialen Umwelt ausgelöst wurden, durch die Person des Vaters sowie durch den Onkel. Zunächst wird hier nun genauer auf die Beziehung zwischen ihr und dem Vater eingegangen werden, sowie wie sich diese auf ihre Persönlichkeit und ihr Leben ausgewirkt haben kann.

„I: War der streng der Papa?

C: Sehr streng ja, sehr streng auch.

I: Aha, okay.

C: Mit uns schon sehr streng, also.“

Claudia H. beschrieb im Laufe der gemeinsamen Gespräche ihren Vater als sehr streng, für die Forscherin konnte aufgrund der detaillierten Berichte auch ein stark autoritäres Verhalten seitens des Erziehungsberechtigten ausgemacht werden. Der Vater von Claudia H. schuf zu seinen Kindern ein Erziehungsverhältnis im Sinne hierarchischer Beziehungen, in denen Rangunterschiede zwischen über- und unterlegenen Personen festgelegt wurden (Weber 1974, S.16).

Ein Aspekt, in der den Kindern dieses strikte Hierarchieverhältnis nahegebracht wurde, war die ernährungstechnische Versorgung der Familie. Claudia H.'s Vater arbeitete in einer Großküche eines Wiener Krankenhauses und brachte von dort regelmäßig größere Mengen an Mahlzeiten für die Familie mit. Die Kinder wurden dabei gezwungen das Essen zu sich zu nehmen und es aufzuessen, durch die längere Lagerdauer war dieses jedoch meist schon verdorben. Während die Schwestern die eigentlich gesundheitsgefährdenden Nahrungsmittel zu sich nehmen mussten (der Vater duldet keinerlei Widersprüche), brachte dieser für sich entweder bereits zubereitete Mahlzeiten nach Hause oder ließ sie sich von seiner Ehefrau zubereiten.

C: Der Papa war ja im Krankenhaus X also in der Küche angestellt, und da hat er immer

so oft Essen nach Hause gebracht, und wir haben immer müssen immer das Gleiche. War grauslig. Dann haben wir, war eh schon kaputt, das war eh schon kaputt, war eh schon schimpelig, und wir haben trotzdem müssen das essen, also.

I: Aha, also ihr habt Sachen essen müssen die ihr eigentlich nicht essen wolltet, weil es nicht mehr gut war.

C: Ja, also.

I: Weil der Papa gesagt hat, ihr esst das jetzt?

C: Ja, mhm.

C: Zu Hause ist es schlecht geworden. Also, weil die, weil der Papa so viel immer nach Hause gebracht hat, wir haben ja nicht so viel Essen können, also.

I: Mhm. Und ihr habts das dann essen müssen, bis es weg war.

C: Bis weg war, ja. Bis wirklich weg war.

I: Muss schlimm gewesen sein, oder?

C: Schon, also.

I: Hat der Papa das dann auch gegessen?

C: Nein, der Papa, nein der Papa nicht, nein.

I: Mhm.

C: Der hat nicht gegessen, also. Der hat immer das gute Sachen, Hendl und Schnitzel, ja.

I: Hat die Mama extra für ihn gekocht dann?

C: Naja, Hendl, immer am Ort W, ähm, vom Ort W geholt, das Hendl, aber Schnitzel hat sie gemacht, ja.

Als weiters kennzeichnend für autoritäre Persönlichkeiten ist die Ablehnung und Geringschätzung von Mitgefühl und die Ablehnung, ja sogar Hass des Schwachen (ebd., S.20). Auch über derartiges Verhalten konnte seitens des Vaters gegenüber seiner Tochter die Forschungspartnerin im Laufe der gemeinsamen Gespräche berichten: Für Claudia H. waren die Abschiedsszenen mit ihrer Halbschwester Janine immer sehr dramatisch, als diese nach ihren Besuchen in der Familie wieder in die staatliche Einrichtung zurückkehren musste. Diese Trauer konnte sie jedoch nicht zeigen wenn ihr Vater anwesend war, da sie seine möglichen Reaktionen auf ihr Verhalten als bedrohlich erlebte.

C: Vielleicht, ist mir sicher nicht gut gegangen wo die Janine immer ins Heim. Wie der Ding, irgendwie, da habe ich nicht. Bei Papa hab ich mich nicht so getraut, da habe ich

eher Angst gehabt, da habe ich mich nicht getraut. Da habe ich mehr geschluckt, mehr runtergeschluckt das Weinen.

I: Vor dem Papa hast du nie richtig geweint?

C: Nein eigentlich nicht, nein. Beim Papa hab ich viel zu Angst gehabt, beim Papa hab ich viel zu ängstlich.

In der Ehe zwischen Claudia H.'s Eltern kam es öfters zu Konflikten, wie schon in Kapitel 7.2. erwähnt wurde versuchte die Mutter diese möglichst zu vermeiden, indem sie auf ihren Ehemann, und seine Bedürfnisse und Wünsche einging, und diese so gut als möglich befriedigte.

Erinnerungen an physische Aggressionen gegen ihre Person die zu teilweise vermutlich traumatischen Erlebnisse führten, sind für Claudia H. nicht bewusst zugänglich, sie kann sich lediglich an Drohungen seitens des Vaters erinnern. Die Schwester Janine M. wurde während der Kindheit von Claudia H. öfters Zeugin der körperlichen Gewaltausbrüche und ging auch öfters dazwischen, um Claudia zu beschützen:

C: Ich kann mich auch nicht viel erinnern. Ich weiß nur, also von der Janine Erzählung, dass der Papa viel mich gehaut hat. Also ich sag ja, da kann ich mich auch nicht erinnern, vielleicht verdränge ich da, ich verdränge ja vieles. Mit so ein Stecken (zeigt es mit den Händen) wollte der Papa mich hauen, mit so einem Stecken, also, wenn die Janine nicht die Ding, hätte er mich wahrscheinlich totgeschlagen.

C: Ich habe immer Angst gehabt vor ihm.

I: Auch wie du schon erwachsen warst?

C: Auch wo ich erwachsen war, ja, schon.

I: Wo du nur noch zu Besuch gekommen bist?

C: Ja, habe ich auch schon.

I: Wovor hast du dich da gefürchtet, wo du schon älter warst, wo du schon ausgezogen bist? Du warst da ja dann nur zu Besuch dort.

C: Dass er wieder schreit, dass er irgendwas nicht passt.

Wie das damalige Verhalten des Vaters auf Claudia H. wirkte und auch heute noch wirkt,

beschreibt Bentovim: Wenn Familienmitglieder Opfer von Misshandlungen, Desorganisation und Zwang werden leiden sie meist unter den Auswirkungen von traumatischem Stress, das bedeutet, dass sich belastende Ereignisse so stark auf die betroffenen Personen auswirken, dass diese davon überwältigt werden (Bentovim 1995, S.39). Die zahlreichen Gewalterfahrungen die die Forschungspartnerin durch die Person des Vaters machen musste, sowohl in Form von psychischer wie auch physischer Gewalt (siehe auch Abschnitt 7.1), wirkten so stark auf sie ein, dass die Persönlichkeit in ihrer physischen Existenz vermutlich bedroht war. Speziell „soziale Gewalt ist immer der Versuch, Kontrollmöglichkeiten einer Persönlichkeit durch einen ihre Abwehrmöglichkeiten übersteigenden Aufwand temporär oder dauerhaft herabzusetzen oder zu zerstören“. Sie verfolgt also zwei Ziele: Einerseits die von der Person aufgebauten Kontrollmöglichkeiten zu schädigen, und andererseits, die mögliche Gegenwehr seitens des Opfers zu verhindern (Feldmann-Bange et al 1986, S.29f). Mit dem Begriff „körperliche Misshandlung“ ist jede gewalttätige Handlung gemeint, die nicht angemessen ist, zu physischen Verletzungen führen kann, und die Entwicklung des Kindes beeinträchtigen kann (Amelang et al. 1995, S.15). Pagelow fand in seinen Untersuchung heraus, dass Väter eher dazu tendieren Kinder zu misshandeln, als Mütter (Pagelow 1984, S.187). Männer werden gegenüber ihren Kindern eher dann gewalttätig, wenn sie eheliche Auseinandersetzungen dominieren, Probleme innerhalb der Beziehung also zu ihren Gunsten gelöst werden (Bowker et al. 1988). Wie weiter oben beschrieben wurde, wurden die Konflikte innerhalb der Familie zum Vorteil des Vaters „gelöst“, indem in erster Linie auf seine Bedürfnisse und Stimmungen eingegangen wurde.

Der Vater von Claudia H. wurde großteils als Bedrohung erlebt, so hat die gesamte Familie in seinem Beisein versucht ihr Verhalten so zu adaptieren um ihn nicht zu reizen, und somit die für sie vermutlich gefährlichen Konsequenzen abzuwenden.

C: Ja, oder wenn ein Teller kaputt, hat gleich, wenn irgendwas runtergefallen ist, hat gleich geschimpft.

I: Also ihr habt dort immer aufpassen müssen.

C: Immer aufpassen müssen, ja.

I: Dass ihr nicht irgendetwas macht was den Papa ärgert?

C: Ja schon.

Durch die Unberechenbarkeit der elterlichen Gewaltanwendung, im Zusammenhang mit der Kindheit und Jugend von Claudia H. seitens des Vaters, ist es für das Kind in diesem Familienklima oft überlebensnotwendig Gefühle zu verbergen und die natürliche Neugierde zu unterdrücken. Dabei wird das Ziel verfolgt, in diesem Fall dem Vater, möglichst wenig Anhaltspunkte für etwaige Missgunst zu bieten. Dieses adaptive Verhalten beeinträchtigt entwicklungsfördernde Interaktionen mit der Umwelt, so hat ein misshandeltes Kind kaum die Chance, sich selbst als Individuum wahrzunehmen, das auf die Umgebung aktiv einwirken kann (Amelang et al. 1995, S.141). Amelang beschreibt, dass die unterschiedlichen Entgleisungen seitens der Eltern sich auf die Kinder je nach Alter, Geschlecht, Temperament und allgemeiner Lebenssituation unterschiedlich auswirken können. Misshandlungen im Kindesalter können aber als Hauptrisiken für spätere psychische Probleme geltend gemacht werden, wie Minderwertigkeitsgefühle, Depressionen, massive Ängstlichkeit, unsichere Bindungsmuster sowie Einschränkungen im sozialen und behavioralen Bereich, wie zum Beispiel starke Schüchternheit, Kontaktschwierigkeiten und allgemeines Misstrauen (ebd. S.130f).

Wie bereits in Kapitel 7.2 erwähnt, war Claudia H. im Jugendalter sehr stark eingeschüchtert und verhielt sich besonders zurückhaltend, auch die Empfehlung der Sonderschullehrerin bezüglich ihrer Berufswahl, war ihren Erzählungen nach größtenteils von diesen Eigenschaften des Mädchens beeinflusst.

C: Die hat gemeint, für mich wäre es besser, weil ich doch glaube ich schüchtern war und nichts rede, in eine geschützte Werkstatt, also in eine Geschützte Werkstatt zu arbeiten.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass Claudia H. durch die Gewaltanwendungen des Vaters in ihrer Interaktion mit der Umwelt eingeschränkt wurde, und sie im späten Kindheits- beziehungsweise Jugendalter psychische Auffälligkeiten aufwies, die vermutlich auch im Zusammenhang mit der Beziehung zum Vater standen. Wie starke Angstgefühle diese damaligen Aggressionsausbrüche des Vaters ausgelöst haben, zeigte sich für mich annähernd, als sie von einem Vorfall berichtete, als der Lebenspartner der Schwester Janine L. im Beisein von Claudia H. einen Wutausbruch hatte. Diese fühlte sich sofort in ihre Kindheit zurückversetzt und durchlitt sehr starke Ängste.

C: Nein, und da habe ich an meinen Vater erinnert, weil er so Aggression. Da habe ich

richtige Angst gehabt, so Aggressionen, aber da habe ich wirklich mal. Also so denke ich nicht an meinen Vater, also so, an diesmal habe ich wirklich an meinen Vater. Ich war fertig, ich war so fertig, na.

Nicht nur die Person des Vaters wirkte sich auf die Entwicklung von Claudia H. nachteilig aus, auch der Onkel kann als negative Männerfigur in ihrem Leben festgemacht werden, die vermutlich auf ihre Offenheit gegenüber dem männlichen Geschlecht einschränkend wirkte. Über etwa sieben Jahre hinweg, im Alter zwischen sechs und dreizehn Jahren wurde Claudia H. während der Ferienaufenthalte bei Verwandten von ihrem Onkel sexuell missbraucht. Diese schrecklichen Gewalterfahrungen hörten erst auf, als auch die jüngere Schwester, Klara H., von Übergriffen durch den Onkel betroffen war, sich gegen ihn zur Wehr setzte und daraufhin die Mutter der beiden informierte.

C: Und und und, mit sechse, siebene, bin ich das erste Mal aufgewacht. Und ja, bin ich das erste Mal aufgewacht, und Ding. Warte, ich weiß es nicht, mit sechse, siebene hat das, hat irrsinnig lange gedauert, bis dreizehn, da sind wir dann nicht mehr runtergefahren. Bis dreizehn.

C: Also, eigentlich hat er mich missbraucht. Und und und immer wieder, immer das gleiche.

C: Und, und da bin ich wieder so halb im Schlafzimmer aufgewacht, und ich denke mit herst, das ist ein Schlafzimmer, von meinem Onkel das Schlafzimmer. Also von meinem Onkel, von von von meinem Onkel, und von meiner Tante. Und ich denke mir, herst ich bin im Schlafzimmer herst, so Ding. Achja, dann hat er wieder Zäpfchen reingegeben, dass nix passiert. Also irgendein komisches Zäpfchen, dass nix ähm, Verhütung. Dass nix, dass ich nicht schwanger werd oder irgendwas.

C: Dann wollte er meine jüngere Schwester misshandeln.

I: Die Klara.

C: Die Klara, ja. Aber die hat sich durchsetzen können. Na. Und hat dann, hat dann gesagt sie sagt das die Mama. Und hat ihm eigentlich gedroht die jüngere Schwester. Und, und das hat sie gesagt. Und eigentlich gedroht meine jüngere Schwester.

I: Und dann hat er ihr nix getan.

C: Dann hat er eigentlich nix gemacht.

I: Und die Mama hat eigentlich uns dann geglaubt, also hat mich und die Klara geglaubt. Dann sind wir nicht mehr zu, ins Burgenland zu Onkel gefahren.

Als „sexueller Missbrauch“ gegenüber Kindern gilt die Inanspruchnahme von abhängigen und (auf die Entwicklung bezogen) unreifen Kindern und Heranwachsenden für sexuelle Handlungen (Amelang et al. 1995, S.16; Kempe et al. 1978). Russell kam in seinen Forschungsarbeiten zu dem Ergebnis, dass besonders Mädchen die unsicher, liebesbedürftig oder anhänglich sind stärker gefährdet sind, sexuell ausgebeutet zu werden (Russell 1984, S.266).

Claudia H. schien sich mit der Tatsache, dass der Täter lediglich sie und ihre jüngere Schwester als Missbrauchsoffer ausgewählt hatte auseinandergesetzt zu haben, für sie war der Grund großteils in den von außen zugewiesenen Lernschwierigkeiten aufzufinden.

C: Ich sag ja bei denen war das nicht so. Bei Martina und bei der, bei der Janine war das nicht der Fall. Also nur bei uns. Vielleicht ich denke mir vielleicht weiß ich nicht, vielleicht haben sie gedacht, mein Onkel und die Tant X, naja, die Janine und die Martina sind gescheiter. Und wir sind eh deppert also können wir schon ausnutzen, weil wir kriegen ja sowieso nichts mit, wahrscheinlich, keine Ahnung.

In den meisten Fällen von sexuellen Übergriffen auf Kinder sind Opfer und Täter miteinander verwandt (Aiello 1986, S.98f). Aufgrund dieser Bekannt- beziehungsweise Vertrautheit muss der Täter oft keine körperliche Gewalt anwenden, er greift meist zu subtileren Überzeugungsmitteln, wie Drohung, Einschüchterung, Bestechung oder Belohnung (Godenzi 1996, S.209). Auch davon konnte Claudia H. berichten:

C: Ich habe im Tagesbuch, da hat, weil ich die Wahrheit hineingeschrieben, ich hätte alleine müssen schreiben, aber leider habe ich auch nicht. Hat er mir die Seite herausgerissen, weil ich nur.

I: Er hat dein Tagebuch gefunden?

C: Ja. Also. Da war er dann böse, sauer war er. Weil ich das behaupte, also. Weil ich das gesagt, also.

Als weiteres Risiko für sexuelle Ausbeutung konnte das Wegfallen der primären

Bezugsperson ausgemacht werden, im Fall von Claudia H. war die Person der Mutter während der Übergriffe durch den Verwandten abwesend, da sich Claudia und ihre Schwester Klara während der Ferien dort jeweils für einige Wochen alleine aufhielten (ebd., S.212). Laut Finkelhor ist das Risiko für Töchter in sexuelle Beziehungen mit erwachsenen Männern verwickelt zu sein höher, je geringer die Intensität und Qualität der mütterlichen Bindung ist, und je weniger Mütter ihre Töchter über Sexualität und die damit verbundenen Bedrohungen informieren (Finkelhor 1979).

Wie sich die Beziehung zwischen Claudia H. und ihrer Mutter gestaltete wurde bereits im im Abschnitt 7.2 detaillierter behandelt, bezüglich der sexuellen Aufklärung mit Einsetzen der ersten Menstruationsblutung berichtete Claudia H. folgendes:

C: Dann habe ich ja, dann habe ich ja die Mama gefragt, die Mama hat dann angefangen zu lachen, weil ich nur gesagt hab. "Na das ist ja die Tage, die Regel" Also nicht aufgeklärt, nur angefangen zum Lachen.

I: Mehr hat sie dann auch nicht gesagt?

C: Nein, nein.

I: Hast du dann mit irgendjemandem darüber reden können?

C: Nicht richtig.

Kinder mit Lernschwierigkeiten sind bezüglich sämtlichen Gewalterfahrungen eher gefährdet als Kinder ohne Lernschwierigkeiten. Um junge Individuen für sexuelle Ausbeutung zugänglich zu machen werden ihnen falsche sexuelle Normen und Moralvorstellungen vermittelt, dabei besteht die Gefahr dass sich bei diesen eine Aversion gegen Intimität und sexuelle Stimulierung entwickelt und die eigene sexuelle Identität gebrochen wird. Durch sexuelle Missbrauchserfahrungen erlebt das Kind, dass die eigenen Körpergrenzen überschritten werden, und das gegen seinen Willen. Oft verankert sich mit wiederholten Erfahrungen der Hilflosigkeit damit ein Gefühl des Ausgeliefertseins verbunden mit der Auffassung, als Mensch keinen Einfluss zu haben (Zemp 1996, S.27f). Auch Bentovim spricht davon dass die durch sexuellen Missbrauch traumatische Sexualisierung und Machtlosigkeit bei diesen gewaltigen Eingriffen in die Intimsphäre, weitreichende Auswirkungen auf die Identität und Vorstellungswelt des Individuums zur Folge hat (Bentovim 1995, S.57). Von negativen Auswirkungen auf das Selbstbild und die Selbstachtung auf das Kind, und in weiterer Folge das spätere Erwachsenenalter aufgrund der fehlenden Möglichkeiten sich zu wehren, spricht auch Godenzi, während er auf

Finkelhor und Browne verweist. Die Gefühle der Hilflosigkeit nehmen demnach durch die Bemühungen die Angriffe abzuwehren, sowie die Umwelt aufmerksam zu machen, immer mehr zu (Godenzi 1996, S.219; Finkelhor et al. 1986).

Auch Claudia H. beschrieb dieses Gefühl des Sich-nicht-wehren-könnens im Laufe der Gespräche:

C: Irgendetwas damit das ganze aufhört. Ich wollte mich wehren, aber, es ist nicht gegangen, ich war wie gelähmt. Ich habe nicht wehren könne, wie gelähmt war ich, im Bett.

Auch Bemühungen, die Umgebung auf die schrecklichen Taten des Onkels aufmerksam zu machen und Unterstützungsangebote zu fordern verliefen ins Leere. Claudia H. bat die während der Besuchsaufenthalte vermutlich wichtigste Bezugsperson, ihre um zwei Jahre jüngere Schwester Klara, wach zu bleiben um die Übergriffe damit verhindern zu können, beziehungsweise eine Zeugin für die Übergriffe zu haben.

C: Ich habe das schon früher zur Klara immer gesagt, sie soll munter bleiben, weil das, das sie ein Zeuge, dass ich ein Zeuge habe. Und die Klara, meine jüngere Schwester, die ist immer, ja, sie bleibt eh munter, also, dann ist sie eingeschlafen.

C: Ist immer wieder das gleiche Spiel. Also ich bin immer wieder aufgewacht, habe immer die Klara gesagt, bitte Klara, bleib munter, also Ding. Ja, dann ist er wieder reingekommen.

Es kann festgehalten werden, dass sexuelle Ausbeutung nicht nur das Vertrauen zum Täter erschüttert, sondern auch gegenüber Bezugspersonen, die diese nicht verhindert haben. Solche Erfahrungen können weitreichende Folgen auf die Beziehungsfähigkeit des Individuums haben: „Wie soll es sich in künftigen Beziehungen vor ähnlichem Missbrauch schützen, da es offensichtlich weder auf die Integrität seiner potentiellen Partner, noch auf seine internen Alarmanlagen bauen kann?“ (Godenzi 1996, S.219).

Bezüglich der Anforderungen der Adoleszenz kann davon ausgegangen werden, dass sexueller Missbrauch die psychosexuelle Entwicklung sowie die jene der Identität erheblich beeinträchtigt, da der Verlust des Gleichgewichtes der Latenz die psychische Integrität bedroht. Für Jugendliche mit sexuellen Gewalterfahrungen scheint es eine beinahe unüberwindliche Aufgabe zu sein sich zu lösen und eine autonome Identität zu

entwickeln. Das stärker werdende Abgrenzungsbedürfnis in dieser Entwicklungsphase gerät dabei in Konflikt mit der Unterwerfung unter den Missbrauch, dies kann starke Angst- und Schuldgefühle auslösen. Es besteht die Möglichkeit, dass von sexueller Ausbeutung betroffene Jugendliche sich völlig von ihrer sozialen Umwelt zurückziehen (Finger-Trescher 2000, S.84f). Auch Enders und Stumpf sprechen davon, dass Mädchen mit Missbrauchserfahrungen im Umgang mit anderen ein auffälliges Verhalten zeigen, indem sie sich eher von anderen Personen entfernen oder diesen misstrauen (Enders et al. 1990, S.82).

Wie bereits erwähnt, zog sich Claudia H. in ihrer Kindheit und Jugend eher von anderen zurück, die Gewalterfahrungen durch die Person des Onkels können vermutlich unter anderem dafür verantwortlich gemacht werden.

Auch in ihrem späteren Leben haben sexuell missbrauchte Frauen häufiger Schwierigkeiten mit und in Beziehungen als Frauen ohne Missbrauchserfahrungen (Bange 1992, S.163). Die Gefahr des Wieder-Erinnerns an die zurückliegenden traumatischen Erlebnisse ist vor allem dann gegeben, wenn Frauen an der gegengeschlechtlichen Präferenz festhalten und Männer als Intimpartner bevorzugen. Andererseits bieten diese heterosexuellen Beziehungen auch die Möglichkeit zur Verarbeitung des Traumas, durch den fast unvermeidlichen Kontakt (Godenzi 1996, S.207). Courtois fand 1979 in einer Befragung heraus, dass 80 Prozent erwachsener weiblicher Inzestopfer massive Schwierigkeiten haben ihre Sexualität zu genießen, außerdem lebte die Mehrheit der Opfer ohne männliche Partner (Amelang et al. 1995, S.152). Suer spricht noch detaillierter davon, dass in den meisten Fällen in denen Mädchen missbraucht wurden, diese als Erwachsene sexuell kaum etwas empfinden können und sexuelle Begegnungen als merkwürdig fremd, ohne erotische Spannung und leblos wahrnehmen (Suer 1998, S.59). Seit etwa 19 Jahren ist Claudia H. in einer Beziehung zu einem Mann dem auch seitens der Gesellschaft Lernschwierigkeiten zugewiesen wurden. Markus P. ist Claudia H.'s erster richtiger Freund, und der erste Mann in den sie sich wirklich verliebt hat. Sie beschreibt ihren Beziehungspartner heute eher als guten Freund:

I: Und jetzt ist es 19 Jahre her, hm?

C: Ja. Jetzt bin ich nicht mehr verliebt, so wie am Anfang, Sternchen. Aber der Markus ist noch sehr verliebt in mich.

I: Ja? Der Markus ist noch sehr verliebt?

C: Ja.

I: Wie ist das für dich dass du nicht mehr verliebt bist?

C: Ich sag das ist normal, wenn man so lang zusammen sind, ja. Da fehlt einmal die Liebe. Ich mein, ich mag ihn als Kumpel, als Freund, also.

In der Beziehung zu Markus P. grenzt Claudia H. sich von ihrem Freund klar ab, in manchen Situationen nutzt sie ihn als Ansprechpartner, vieles regelt sie aber auch ohne seine Meinung einzuholen, beziehungsweise mit ihm überhaupt darüber zu kommunizieren.

C: Nein, bei manchen Sachen verlang ich nicht, nein, seine Meinung, also. Weil dann denke ich mir, dass geht ihn ja nicht an. Wenn ich zum Beispiel mit der Janine was habe, das muss ich dann mit der Janine diskutieren. Das gleich, also, das geht ihn nicht an.

I: Also vor allem wenn es um andere Personen dann geht.

C: Ja. Also.

I: Glaubst du dass er sich Sorgen machen würde, oder willst du einfach nicht dass er das weiß?

C: Ich will nicht haben dass er das weiß.

Die Kompetenz sich in der Beziehung mit Markus P. durchzusetzen erwarb Claudia innerhalb der psychotherapeutischen Therapien, zuvor hatte sie Angst, das Auftreten von Konflikten könnten bei ihrem Freund epileptische Anfälle auslösen, da dieser unter Epilepsie leidet.

C: Ich glaube ohne Therapie hätte ich das sicher nicht so, überhaupt geleistet können. Überhaupt beim Markus durchzusetzen.

I: Also das hat dir viel geholfen für die Beziehung?

C: Ja, auch.

I: Das "durchsetzen" sagst du.

C: Ja.

I: Was meinst du mit durchsetzen genau?

C: Kalt warm gib.

I: Dass du ihm deine Meinung sagen kannst.

C: Ja.

I: Okay. War das am Anfang schwierig in der Beziehung?

C: Am Anfang war das sehr schwierig, ja. Also da habe ich mich nicht so getraut, weil kann ja, kann sein dass so hineinsteigert dass er Anfall gekriegt.

In der Partnerschaft zeigt Claudia H. gegenüber Markus P. klar ihre Erwartungen und Grenzen auf. Sie fordert von ihm vor allem Verständnis und Vertrauen, auf keinen Fall will sie kontrolliert werden.

C: Weil habe ich gesagt, Kontrolle brauchst du überhaupt nicht, wenn ich sage ich komme um 8 komme ich nach Hause, dann komme ich nach Hause.

I: Vertraut er dir?

C: Ja also, er vertraut schon. Es geht sagen wir so.

Sehr wichtig ist für Claudia H. dass sie ihre eigene Wohnung hat, in die sie sich zurückziehen kann, das Zusammenziehen mit ihrem Partner ist für sie keine Option.

C: Ich will mein eigenes Bereich, mein Reich.

I: Und den könntest du glaubst du nicht haben wenn du mit ihm zusammenziehen würdest?

C: Da habe ich keinen Bereich, nein da, da ist, nein, ich glaube das passt ihm sicher nicht wenn ich zu Hause zur Janine, oder wenn ich nicht zu Hause bin.

Innerhalb der Beziehung zu Markus P. kommt es immer wieder zu Konflikten, die größtenteils von Claudia H.'s Partner ausgelöst werden. So erzählt dieser manchmal persönliche Details über die Partnerschaft weiter, und steht im Zweifelsfall eher auf der Seite seiner Eltern, als auf der seiner Freundin.

C: Naja, er gibt so viel, also er geht gerne petzen, also weitererzählen mit die Leute.

C: Nein, ich will haben das er auf meiner Seite ist, dass er zu mir steht. Also wenn ein paar über mich was sagen, oder das passt nicht, oder das passt nicht, dann soll er zu mir stehen und nicht zu seinen Eltern.

Als außerdem problematisch innerhalb der Beziehung ließ sich ausmachen, dass Markus P. nach der Meinung von Claudia H. vieles nicht versteht, sie ihm manche Dinge also nicht

begreiflich machen kann, wie zum Beispiel dass er eher auf ihrer Seite als der seiner Eltern stehen sollte.

C: Er begreift das ja sowieso nicht, er ist ja sowieso ein Kind. Also.

I: Also du hättest gerne dass er so ist, aber andererseits denkst du er wird es nicht verstehen.

C: Nein.

I: Ärgert dich das, dass er solche Sachen nicht versteht?

C: Eigentlich schon, ja. Eigentlich schon.

I: Aber du, ich meine du bist ja mit ihm zusammen, ihr seid ja ein Pärchen. Wie ist das dann für dich dass er vieles nicht versteht?

C: Teilweise ist es dann in Ordnung, teilweise, also. Dann denke ich mir, er ist ein Kind, er bleibt ein Kind.

Während der gemeinsamen Gespräche wurde auch thematisiert, was Claudia H. ganz grundsätzlich von einem Mann als Beziehungspartner erwartet. Interessant war dabei, dass ihr Freund lediglich dem Aussehen, dass sie sich von einem Mann wünschte, entsprach. Alle anderen Vorstellungen, die sie zur Sprache brachte erfüllte ihr Freund, verglichen mit den Beschreibungen die sie von ihm abgab, nicht.

I: Was muss ein Mann haben für dich? Er darf nicht, wie hast du gesagt, nicht viele Haare haben im Gesicht, kein Bart.

C: Nein, keinen Bart, so Rasputin mag ich das nicht. (beide lachen) Also, naja. //Er soll, er soll // ein Mann sein, er soll einfach kein Kind sein, sondern ein Mann sein. Handwerklich sein. Also. //

I: Was meinst du damit er soll kein Kind, sondern ein Mann sein? Was macht einen Mann aus, oder wann ist ein Mann ein Mann?

C: Ein Mann ist, wenn, für mich ist ein Mann, was zu mir steht, und zu mir hilft. Aber nicht, oder wenn irgendetwas erzähle, wenn wirklich etwas erzähle, dass er nicht seinen Eltern weitererzählt.

Bezüglich ihrer Sexualität leidet Claudia H. stark unter den Folgen der Missbrauchserfahrungen während ihrer Kindheit und frühen Jugend, in ihrer Beziehung lebt sie ihre Sexualität größtenteils nur aus um ihren Partner zu befriedigen. Manche

Wünsche ihres Freundes kann und will sie aufgrund der vergangenen traumatischen Erlebnisse nicht erfüllen, und tut dies auch nicht. Dies immer wieder ihrem Freund zu erklären scheint sie viel Energie zu kosten, und auf wenig Verständnis zu stoßen.

C: Dann will er, dass ich ihn befriedige, mit ihm Liebe liebe machen.

I: Darf ich dich etwas fragen was mir aufgefallen ist? Du hast gesagt dass du ihn befriedigst?

C: Ja, ja.

I: Siehst du es so?

C: Ja schon.

I: Tust du es für ihn, quasi?

C: Ich mach das eigentlich für ihn. Eigentlich schon, ja.

C: Weil er will manche Sachen im Bett von mir, er will ding, das will ich nicht, also. Aber das versteht er nicht.

I: Also wenn du sagst du willst das nicht, dann versteht er es nicht? Er will es trotzdem immer noch?

C: Er will immer Ding also.

I: Und du kannst es ihm nicht so zeigen, also dass er es versteht, hast du das Gefühl?

C: Nein.

I: Wie ist das für dich?

C: Schon schlimm, schon schlimm, also.

I: Mhm. Und gibst du dann auch nach und machst es?

C: Na, er muss, er muss da so Ding. Weil das hängt ja alles noch von Missbrauch von meinem Onkel zusammen, also.

I: Ja klar.

C: Das muss er verstehen. Oder er muss wen anderen suchen, was diese Wünsche, also.

Zusammenfassung Beziehung zu Männern und Frauen

Im Rahmen der gemeinsamen Biografieforschung wurden auch individuelle Rollenzuschreibungen zum männlichen beziehungsweise weiblichen Geschlecht

thematisiert. Dies geschah durch die Zuordnung von von der Forscherin vorbereiteten Bildern zu Männern und/oder Frauen. Dabei konnten besonders bezüglich dem männlichen Geschlecht Zuordnungen festgemacht werden, die vermutlich von den negativen Erfahrungen Claudia H.'s geprägt wurden.

I: Die Faust würdest du eher zum Mann geben?

C: Ja.

I: Was heißt die Faust für dich?

C: Zorn. Vielleicht droht auch, wenn man eine Faust macht.

I: Und das ist eher beim Mann der Fall?

C: Beim Mann, ja.

I: Der Mann ist eher wütend und zornig sagst du.

C: Finde ich schon, ja.

I: Und die Frauen sind nicht so oft wütend und zornig.

C: Nein, finde ich nicht.

I: Und, ist das dann normal wenn ein Mann mal wütend und zornig ist?

C: Das ist normal, ja.

I: Das ist normal für dich. Und eine Frau sollte nicht so viel wütend und zornig sein?

C: Nein eigentlich nicht, nein.

I: Wie sollte die Frau dann eher sein?

C: So sanft, ruhig, so beruhigend.“

I: Das Herz würdest du eher zur Frau tun?

C: Ja.

I: Wieso?

C: Wir haben ein gutes, Frauen haben ein gutes Herz. Sind gut und sind gutmütig.

I: Und Männer haben kein gutes Herz?

C: Auch, aber nicht so wie ein Frau.

Während Männer von Claudia H. eher als wütend und zornig dargestellt werden, spricht sie von Frauen als eher sanfte und beruhigende Personen mit einem guten Herz. Es wäre möglich, dass dieses von ihr beschriebene Geschlechterverhältnis aufgrund der Beziehung zwischen den Eltern von Claudia H. geprägt ist.

C: Diskutieren können die Frauen besser.

I: Diskutieren?

C: Ja.

I: Wie meinst du diskutieren, mit jemanden anderen diskutieren?

C: So Meinungsverschiedenheit.

I: Das machen die Frauen besser, das diskutieren?

C: Ja finde ich schon.

I: Die Männer können das nicht gut?

C: Nein, finde ich, glaube ich nicht.

I: Was machen denn da die Männer?

C: Eher ruhig sein, keine Antwort finden.“

Claudia H. findet, dass es mit Männern schwieriger ist Meinungsverschiedenheiten auszudiskutieren, beziehungsweise allgemein Diskussionen zu führen. Dies könnte mitunter ein Grund sein, wieso sie sich als Gesprächspartner eher Frauen als Männer wählt.

Sollte die Beziehung mit ihrem Freund Markus P. aus irgendeinem Grund enden, will Claudia H. keinen neuen Partner mehr an ihrer Seite, da sie sich in einer Partnerschaft eingeschränkt fühlt und ihr Leben nicht so frei wie sie es möchte, leben kann.

„C: Ich habe gesagt nein ich brauche keinen Mann (lacht) Nein, ich brauche keinen Mann mehr, da nehme ich lieber noch einen Hase, da habe ich mehr davon.

I: Wieso?

C: Naja, ein Hase, ein Hase ist pflegeleicht, wie mit der Markus. Einen Hase kann man streicheln, hört zu, dankbar über alles, ja.

I: Also du willst nachher keinen Mann mehr sagst du?

C: Nein ich brauche keinen Mann. Sicher nicht, nein.

I: Wieso genau?

C: So anstrengend, man hat nicht so, man hat nicht so Freiheiten, also.

I: Okay, du fühlst dich nicht so frei, wenn du in einer Beziehung bist, wenn du einen Mann hast?

C: Ja.

I: Aha, okay. Glaubst du dass das bei allen Männern so wäre?

C: Eigentlich schon, ja.

I: Okay. Glaubst du dass jeder Mann für dich anstrengend wäre, und dich einschränken würde.

C: Ja, schon. Also finde ich schon, ja.“

Claudia H. hat in ihrem Leben mit den ihr nahestehenden Männern in ihrer Kindheit und im Jugendalter sehr schlechte Erfahrungen gemacht, ihr Vertrauen zum männlichen Geschlecht wurde dadurch vermutlich stark erschüttert. Durch die psychische und physische Gewalt der sie durch den Vater ausgesetzt war, sowie durch die sexuellen Misshandlungen seitens des Onkels wurde die Entwicklung einer Identität, die von Selbstbewusstsein und Zufriedenheit mit dem eigenen So-Sein geprägt sein sollte, eingeschränkt.

Die durchschnittliche Entwicklung des Individuums in der Adoleszenz ist verbunden mit Gefühlen von Angst, Scham und Schuld. Das als selbstverständlich angesehene Gleichgewicht der Latenzzeit gerät ins Wanken wenn die Kindheit zu Ende ist, die Einheit mit der Familie, der Umwelt und dem Körper scheint zu zerbrechen. Vor allem durch die Veränderung des sexuellen Körpers wird das Individuum dazu gezwungen sich neu zu orientieren, die bisherige Beziehung zu diesem wird in der Entwicklungsstufe der Adoleszenz nämlich in Frage gestellt. Besonders intensiv sehen sich Personen im Jugendalter mit Ängsten konfrontiert, vor dem unbekannten anderen sowie dem unbekannten Selbst, welches sich in die Richtung einer selbstverantworteten individuellen Identität entwickeln soll. Es kann von einer neuen „Ich-Spaltung“ bei Jugendlichen gesprochen werden, sie be- und verurteilen sich selbst. Das Ziel dieser Entwicklungsphase ist es, dass sich das Individuum auch ohne die zuvor herrschende Sicherheit der umgebenen Familie, in seinem „So-Sein“ selbst akzeptieren kann. Das Individuum sieht sich also mit der Aufgabe konfrontiert, sich bezüglich seines Selbstbewusstseins neu zu ordnen und kennenzulernen. Jugendliche in der Adoleszenz, die zuvor bereits mit traumatischen Erfahrungen konfrontiert wurden sind mit den Veränderungen die in dieser Phase stattfinden stärkeren Belastungen ausgesetzt (Finger-Trescher et al 2000, S.83f).

Claudia H. musste in ihrer Adoleszenz zusätzlich zu den „normalen“ Entwicklungsaufgaben in dieser Entwicklungsstufe auch Gewalteinflüsse seitens ihrem Umfeld erleben und mit diesen umgehen. Sie konnte wenig auf Unterstützung durch ihre Familie zurückgreifen, beziehungsweise wurde innerhalb dieser zusätzlich unterdrückt und belastet. Wie beschrieben zeigte sich, dass die negativen Einflüsse innerhalb der Kindheit

und auch Adoleszenz vor allem im Zusammenhang mit Erfahrungen mit Männern identifiziert werden konnten. Einerseits durch die sexuelle Gewalt durch die Person des Onkels, und die psychische und physische Bedrohung Claudia H.'s seitens des Vaters.

Die Forschungspartnerin machte also bereits früh negative Erfahrungen mit dem männlichen Geschlecht, und ich gehe davon aus, dass es ihr durch diese in der Vergangenheit erlebten Belastungen schwer fällt, sich Männern gegenüber zu öffnen und eine Beziehung aufzubauen. Claudia H. scheint ein stabiles Männerbild aufgebaut zu haben, sie weist dem anderen Geschlecht eher Aggressions- und Gewaltbereitschaft zu. Außerdem empfindet sie es als anstrengend, mit einem Mann eine Beziehung zu führen. Die Forschungspartnerin fühlt sich durch eine Partnerschaft in ihrem Lebensalltag eingeschränkt. Sie geht also davon aus, dass ihr Leben einfacher wäre, wenn sie keinen Mann an ihrer Seite hat.

Kontakte zu Männern hat Claudia H. heute zu ihrem Freund Markus P., dem Freund der Schwester Janine L., sowie ihrem Bruder. Als unproblematisch kann lediglich die Beziehung zu ihrem Halbbruder Matthias* beschrieben werden, die beiden bringen sich gegenseitig viel Wärme und Liebe entgegen.

C: Also mit der, mit der Matthias, wir mögen uns sehr. Er hat mich immer als seine Schwester, obwohl er mein Halbbruder, hat er mich als seine Schwester akzeptiert. Verstehen wir uns sehr gut, also.

Wie oben beschrieben gestaltet sich die Partnerschaft mit Markus P. teilweise auch schwierig und konfliktreich. Mit dem Freund der Schwester hatte sie auch bereits negative Erfahrungen gemacht, als dieser in ihrer Gegenwart einen Wutanfall hatte versetzte sie dies aufgrund auftauchender Kindheitserinnerungen in einen Zustand in dem sie sich mit starken Angstgefühlen konfrontiert sah.

Ihre wichtigen Bezugspersonen sind bis auf diese drei männlichen Personen Frauen. Sie scheint sich bezüglich ihrer Gefühlswelt eher Frauen zuwenden, und ihre Probleme und Sorgen dort eher thematisieren zu können. Ich schließe darauf, da sie das weibliche Geschlecht als eher mit guten Intentionen beschreibt, als gutmütig und mit einem guten Herzen. Außerdem beschreibt sie, dass man mit Frauen besser diskutieren könne, also Meinungsverschiedenheit leichter ausgeräumt werden können. Claudia H. scheint zu Frauen eher eine Vertrauensbasis aufzubauen, zu Männern scheint sie aufgrund der negativen Erlebnisse im Laufe ihres Lebens eher Abstand zu halten.

In ihrer aktuellen Lebenssituation hat Claudia H. eher Frauen als Bezugspersonen denen sie sich anvertrauen, beziehungsweise mit denen sie über aktuelle Themen in ihrem Leben sprechen kann. Dazu zählen ihre Schwester Janine L., ihre Teilbetreuerin Frau K., und einige wenige Freundinnen von ihr, mit denen sie im Kontakt steht. Besonders Frau K. ist für die Forschungspartnerin sehr wichtig, diese gibt ihr ein Gefühl der Sicherheit, und unterstützt sie bei ihrer Lebensbewältigung.

C: Ja das ist gut, dass ich die Frau K. an meiner Seite, also. Gott sei Dank dass ich nicht alleine bin, mit der Frau K. habe ich mehr Sicherheit, also.

7.4 Neue Forschungsannahmen

In diesem Abschnitt werden nun, ausgehend von dem gesammelten Datenmaterial, das in der vorangegangenen Diskussion beschrieben und mit theoretischem Wissen verbunden wurde, neue Forschungsannahmen formuliert.

In Kapitel 7.1 wurde das Selbstkonzept von Claudia H., vor allem das Leistungs- und Fähigkeitskonzept, diskutiert.

Wie bereits erwähnt, wurden die Leistungen und Fähigkeiten der Forschungspartnerin vor allem in ihrer Kindheit im Vergleich zu ihren Schwestern stark herabgesetzt. Aus diesem Grund, sowie aufgrund der Bevorzugung der Geschwister durch die Eltern, konnte bei Claudia H. rückblickend eher von einem schwachen Selbstbild ausgegangen werden. Die Forschungspartnerin konnte aber auch von Situationen in ihrer Kindheit berichten, in denen die Rivalität unter den Schwestern einen Ansporn zur Abgrenzung von diesen darstellte, wodurch im Nachhinein Veränderungen in Richtung eines positiveren Selbstkonzeptes bei Claudia H. festgemacht werden konnten. Besonders im Jugendalter war die Forschungspartnerin laut eigener Berichte sehr zurückhaltend und schüchtern, so entschieden zum Beispiel Personen aufgrund dieser angeblichen Persönlichkeitsmerkmale aus ihrem nahen Umfeld über ihren weiteren beruflichen Verlauf. Für Claudia H. war besonders der Auszug aus der elterlichen Wohnung mit 19 Jahren ein sehr wichtiges Ereignis, er stellte einen großen Schritt in Richtung Selbstbestimmung dar. In ihrem weiteren Lebensverlauf entwickelte sich das Fähigkeits- und

Leistungsselbstkonzept der Forschungspartnerin mehr und mehr in Richtung einem positiven Bereich. Diese Veränderungen im Selbstbild fanden vermutlich aufgrund der Unterstützung und guten Beziehung zur Halbschwester Janine L., durch die Arbeitstätigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt, sowie der Möglichkeiten und erworbenen Kompetenzen von Claudia H. bezüglich einem selbstbestimmten Leben, statt.

Im Laufe des Forschungsprojektes konnte somit herausgefunden werden, dass das Selbstkonzept des Individuums ständigen Veränderungen unterworfen ist: Obwohl bezüglich der Kindheit von Claudia H. von überwiegend negativen Erfahrungen im Familienverband gesprochen werden kann, ist es ihr heute möglich, ihre Fähigkeiten und Leistungen eher positiv zu bewerten, sie hat demnach ein positives Selbstbild aufbauen können.

Die während des Forschungsprozesses formulierten Forschungsannahme, dass aufgrund des Vergleiches mit ihren Schwestern in der Kindheit sowie der Herabsetzung ihrer Fähigkeiten, bei Claudia H. von einem heute noch eher negativen Selbstkonzept bezüglich ihrer Fähigkeiten und Leistungen ausgegangen werden kann, kann somit als widerlegt betrachtet werden. Die Forschungspartnerin konnte trotz erschwelter Entwicklungsbedingungen - besonders innerhalb des Familienverbandes - im Laufe ihres Lebens ein positives Bild ihrer selbst in ihre individuelle Identität integrieren.

Die neu formulierte Forschungsannahme lautet wie folgt:

Forschungsannahme 1 (H1):

Während dem Kindes- und Jugendalter konnte Claudia H. durch die Vergleiche mit ihren Schwestern, sowie aufgrund der vielen negativen Erfahrungen innerhalb der Familie kein überwiegend positives Selbstkonzept aufbauen. Durch die erlangte Selbstständigkeit im privaten und beruflichen Bereich sowie aufgrund der Stabilität in der Beziehung zu ihren wichtigsten Bezugspersonen entwickelte sich ihr Selbstkonzept bezüglich ihrer Fähigkeiten und Leistungen in eine positive Richtung. Aufgrund der dargestellten Aspekte kann zum heutigen Zeitpunkt von einem positiven Selbstbild bei Claudia H. ausgegangen werden.

In Abschnitt 7.2 wurde die Mutter-Kind-Bindung zwischen Claudia H. und ihrer Mutter, sowie die Geschwisterbeziehung zu Schwester Janine L. thematisiert. Die Beziehung

zwischen der Mutter und der Forschungspartnerin konnte nicht, in dem für Claudia H. notwendigen Maße, aufgebaut werden. Die eigentlich primäre Bezugsperson – in diesem Fall die Mutter – war durch psychische Probleme, sowie die Einwirkungen der Person des Vaters im Familienverband nicht in der Lage, sich in adäquater Weise um ihre Tochter zu kümmern. Diese Versäumnisse führten dazu, dass der Forschungspartnerin der Aufbau eines Urvertrauens im Säuglingsalter erschwert wurde. Während die Mutter die Bedürfnisse ihres Kindes teilweise nicht erfüllen konnte, nahm die Schwester Janine L., die zu dieser Zeit aber bereits in einer staatlichen Heimeinrichtung untergebracht wurde und lediglich zu Besuchsaufhalten in die Familie kam, teilweise diese Mutterrolle ein. Sie kümmerte sich um Claudia (wenn sie anwesend war), schützte sie vor Gewalteinflüssen durch den Vater und baute sehr früh eine Beziehung zur Forschungspartnerin auf, die für beide bereits für die Lebensbewältigung in ihrer jeweiligen, individuellen Kindheit als sehr bedeutsam angesehen werden kann. Auch heute noch, Claudia H. ist mittlerweile 40 Jahre alt, ihre Schwester Janine L. um acht Jahre älter, stellen die beiden Geschwister füreinander die wichtigsten Bezugspersonen in ihrem Leben dar. Sie fühlen sich stark miteinander verbunden und brauchen sich gegenseitig sehr um ihren Lebensalltag bewältigen zu können. Diese intensive Beziehung zwischen den beiden Schwestern ist von ambivalenten Gefühlen geprägt, besonders Claudia H. scheint einerseits starke Abhängigkeitsgefühle zu haben, andererseits besteht bei ihr ein starker Drang nach Selbstständigkeit und Selbstbestimmung in ihrem Leben. Durch diesen Zwiespalt, zwischen der Angst seitens Claudia H.'s ihre Schwester zu verlieren, sowie ihr Bedürfnis ihr Leben mehr nach ihren eigenen Vorstellungen zu leben, führte während der gemeinsamen Zusammenarbeit zu einem starken Konflikt zwischen den beiden. Die Forschungspartnerin entwickelte Aggressionen die sie an ihrer Schwester auslebte und beide stürzten in eine heftige Krise, in der besonders Janine L. die Beziehung zu ihrer Schwester in Frage zu stellen schien. Beide waren zu dieser Zeit psychisch stark belastet (auch aufgrund jeweils das individuelle Leben beeinträchtigende Schwierigkeiten) und wollten den Konflikt gemeinsam lösen. Durch die Anforderung von Hilfe von außen, in Form der Teilbetreuerin Frau K., konnten, in deren Beisein, mehrere klärende Gespräche geführt werden, die die Geschwisterbeziehung veränderten und positiv beeinflussten. Heute kann diese Krise als gelöst betrachtet werden, die Geschwister haben durch Unterstützung von außen einen Weg gefunden eine Beziehung aufzubauen, in der sie Missverständnisse schneller ausräumen und mit Belastungen durch die intensive Schwesternbindung individuell umgehen können.

Während der Forschungsarbeit formulierte ich die Forschungsannahme, dass aufgrund der psychischen Probleme der Mutter und der damit einhergehenden Einschränkungen, bezüglich der psychischen und physischen Versorgung von Claudia H. im Kindheitsalter, sowie der früh einsetzenden intensiven Beziehung zu ihrer Schwester Janine L. diese Geschwisterbindung noch heute von Ambivalenzgefühlen geprägt ist, die zu Konflikten führen kann. Diese Hypothese kann als bestätigt erachtet werden. Die Forschungspartnerin scheint durch die Intensität und starke Bedeutsamkeit der Beziehung zu ihrer Schwester einerseits mit starken Abhängigkeitsgefühlen und andererseits mit dem Wunsch nach mehr Selbstbestimmung konfrontiert zu sein.

Die neu verfasste Forschungsannahme bezüglich der Mutter-Kind-Bindung und der Schwesternbeziehung lautet wie folgt:

Forschungsannahme 2 (H2)

Die Mutter von Claudia H. war während der frühen Kindheitsphase ihrer Tochter nicht in der Lage diese physisch und emotional in einer ausreichenden Art und Weise zu versorgen. Bereits in dieser Entwicklungsphase nahm die Schwester Janine L. eine sehr wichtige Rolle im Leben der Forschungspartnerin ein, und unterstützte sie. Auch heute noch ist die Beziehung zwischen den Schwestern sehr intensiv. Diese bestehende Angewiesenheit aufeinander führt jedoch besonders seitens Claudia H. innerhalb der Geschwisterbindung zu stark ambivalenten Gefühlen die einerseits von Abhängigkeit und dem Bedürfnis nach Autonomie strukturiert sind. Dadurch verursachte, die Beziehung bedrohende Konflikte, scheinen nur durch Unterstützung von außen bewältigt werden zu können.

Der Abschnitt 7.3 beschäftigt sich größtenteils mit Beziehungen zwischen Claudia H. und dem männlichen Geschlecht. Innerhalb ihrer Biografie musste die Forschungspartnerin zahlreiche negative, auch traumatisierende Erfahrungen mit Männern machen. So erlebte sie diese eher als gewaltsam und zornig, und ordnet diese Eigenschaften auch heute noch diesem Geschlecht zu. In ihrer aktuellen Lebenssituation hat Claudia H. nur wenige männliche Bezugspersonen, genauer gesagt drei, mit denen sie regelmäßig im Kontakt steht. In der Beziehung zu ihrem Freund empfindet sie es als notwendig, sich von diesem

abzugrenzen, und wendet sich bei Problemen eher an ihre Schwester Janine L. Ihr Vertrauen innerhalb dieser Liebesbeziehung, wurde, wie sie dies auch in der Beziehung zu anderen Männern erlebt hat, mehrmals erschüttert. Claudia H. scheint es schwer zu fallen, zu Männern ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Innerhalb der gemeinsamen Forschungsarbeit konnte herausgefunden werden, dass sie keine hohen Erwartungen an das männliche Geschlecht stellt. Vermutlich ist dies ein Resultat der vielzähligen negativen Erlebnissen mit dieser Personengruppe. Die Forschungspartnerin sucht sich als Bezugspersonen eher Frauen aus, zu diesen scheint sie schneller Vertrauen fassen zu können. Sie hat das Gefühl, dass diese ihr gegenüber eher wohlwollend sind und generell eher positivere Persönlichkeitseigenschaften aufweisen, als Männer.

Noch relativ zu Beginn des Forschungsprozesses stellte ich die Hypothese auf, dass Claudia H. aufgrund vieler negativer Erfahrungen mit Männern im Laufe ihres Lebens, die aus psychischen, physischen und sexuellen Gewalteinflüssen bestanden, sich heute als Bezugspersonen eher Frauen wählt. Außerdem nahm ich an, dass sie sich auch in der Beziehung zu ihrem Freund eher zurückzieht. Diese Forschungsannahme konnte im Laufe der zahlreichen Gespräche und in der Analyse dieser bestätigt werden. Die Forschungspartnerin hält sich bezüglich dem Kontakt zum männlichen Geschlecht eher zurück, und weist dieser Personengruppe eher negative Persönlichkeitseigenschaften zu. Zu Frauen scheint sich schneller Vertrauen fassen zu können und erlebt diese als "wohlwollender" ihrer Person gegenüber

Aus diesen Ergebnissen formulierte ich die neue Forschungsannahme wie folgt:

Forschungsannahme 3 (H3):

Die Forschungspartnerin musste in ihrem Leben viele negative Erfahrungen mit dem männlichen Geschlecht machen: in Form von psychischer, physischer und sexueller Gewalt. Dies führte dazu, dass es Claudia H. heute schwer fällt zu Männern eine Vertrauensbeziehung aufzubauen, und sich diesen gegenüber zu öffnen. Als Bezugspersonen wählt sie sich eher Frauen, da sie diesen positivere Persönlichkeitseigenschaften zuschreibt und sich in ihrer Gegenwart wohler fühlt als in der Anwesenheit von Männern.

8 Pädagogische Relevanz

In diesem Abschnitt soll nun die pädagogische Relevanz der vorliegenden Biografieforschung behandelt werden.

Das durchgeführte Forschungsvorhaben soll unterstützend für das Nachvollziehen von Lebensinhalten sein, die Autonomie der Person sowie die entwickelten und noch zu entwickelnden Lebensstrategien fördern und zu erweitern und im gemeinsamen Dialog, der durch Achtung und Respekt vor dem Individuum gekennzeichnet ist, neue Handlungsräume erschließen. Innerhalb dieser wissenschaftlichen Arbeit steht nicht das Aufzeigen und Diagnostizieren von Defekten im Vordergrund, sondern die subjektive Lebensbewältigung von Claudia H. im Rahmen ihrer vorhandenen Möglichkeiten und Lebensprozesse.

Das vorliegende Forschungsprojekt beleuchtet viele verschiedene Aspekte im Lebensverlauf der Forschungspartnerin. Die daraus entstandenen Erkenntnisse sind für die pädagogische Praxis relevant, und sollen in dieser Einfluss finden.

Um allgemeinere Aussagen bezüglich der Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten tätigen zu können, wäre es in einem weiteren Schritt notwendig einen Vergleich zu anderen Biografieforschungen (die ähnliche Themen wie diese behandeln) und den Ergebnissen dieser, anzustellen. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde, wie beschrieben, die subjektive Sichtweise der Forschungspartnerin bezüglich ihrem Leben behandelt und thematisiert. Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen können deswegen nicht einfach verallgemeinert, und für die gesamte Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten als relevant gesehen werden. Sehr wohl aber kann aus den Ergebnissen dieses Forschungsprojektes auf Frauen mit Lernschwierigkeiten die sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden und unter vergleichbaren Lebensbedingungen aufgewachsen sind, geschlossen werden.

Für Menschen mit Lernschwierigkeiten, speziell Frauen, besteht vermutlich eher das Risiko, Opfer von Gewalteinwirkungen seitens ihrer Umgebung zu werden. Die Aufgabe der Pädagogik ist es hier, Individuen aus dieser Personengruppe in ihrer Identität zu stärken, damit sie auf diese Gewalterfahrungen aufmerksam gemacht werden können und mehr Kompetenzen bezüglich der Abwehr dieser Einwirkungen erlangen. Außerdem kann durch Aufklärungsarbeit, bezüglich dieser Gefahr von Gewalteinflüssen auf Menschen mit Lernschwierigkeiten im sozialen Umfeld dieser Personengruppe, mehr Sensibilität und Aufmerksamkeitsbereitschaft gegenüber diesem Thema aufgebracht werden.

In dem vorliegenden Forschungsprojekt konnte außerdem festgestellt werden, dass die frühe Bindung zwischen der wichtigsten Bezugsperson, sowie Wärme und Akzeptanz im Familienverband allgemein, eine große Bedeutung für die Selbstkonzeptentwicklung hat. Ist diese nicht gegeben, besteht die Gefahr, dass Personen mit Lernschwierigkeiten aufgrund der ihnen zugeschriebenen Persönlichkeitsmerkmale womöglich weniger Auswahlmöglichkeiten bezüglich ihrer individuellen Lebensgestaltung erhalten. Für die pädagogische Praxis lässt sich somit ableiten, dass sie Unterstützungssysteme für Familien bereitstellen muss, falls diese die Bedürfnisse des Kleinkindes nicht ohne Hilfe erkennen und auf diese reagieren können. Diese Früherkennung von Schwierigkeiten innerhalb der Familiendynamik ist essentiell, um auf Isolationserfahrungen von Kindern mit Lernschwierigkeiten, von Beginn ihres Lebens an, aufmerksam zu machen und ihre negativen Auswirkungen auf die spätere Entwicklung des Individuums begrenzen zu können. Grundsätzlich ist es innerhalb der Behindertenarbeit notwendig, für Menschen mit Lernschwierigkeiten mehr Möglichkeiten zur Selbstbestimmung und Selbstständigkeit zu schaffen. Es ist essentiell dieser Personengruppe und ihrem sozialen Umfeld zu vermitteln, dass jedes Individuum das Recht hat zu bestimmen wie, mit wem und wo es lebt, sowie welche Arbeitstätigkeit diese ausüben möchte. Speziell in der Betreuungsarbeit ist es notwendig, Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihren Fähigkeiten und Kompetenzen zu stärken, beziehungsweise diese herauszuheben. So kann verhindert werden, dass Menschen aus dieser Personengruppe durch Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihrer Wohn- und Arbeitsstätten innerhalb der Gesellschaft unterdrückt werden, und somit starken Isolationserfahrungen ausgesetzt werden. Außerdem kann dadurch vermieden werden, dass wie die Forschungspartnerin, Menschen mit Lernschwierigkeiten über Jahre einer Arbeitstätigkeit nachgehen die sie bezüglich ihrer Fähigkeiten und Leistungen unterfordert und keineswegs befriedigt.

Innerhalb der vorliegenden biografischen Forschung kristallisierte sich heraus, dass soziale Kontakte im Leben von Menschen mit Lernschwierigkeiten für die individuelle Lebensbewältigung sehr bedeutend sein können. In der Beziehung zu wichtigen Bezugspersonen, wie zum Beispiel Freunde und Familienangehörige, können bei auftretenden Konflikten Menschen mit Lernschwierigkeiten oft nicht auf spezielle Strategien und Kompetenzen zur Lösung dieser zurückgreifen. Wichtig wäre es hier - wenn nötig - Unterstützung anzubieten, um Sicherheit bezüglich der sozialen Beziehungen zu garantieren und schwerwiegende Krisen zu verhindern.

Besonders in der Ausbildung von angehenden PädagogInnen ist es wichtig darauf

einzuweisen, dass viele Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgrund der Anforderungen der Umwelt oft unfreiwillig starke Abhängigkeitsbeziehungen zu Personen in ihrer Umgebung entwickeln, die gleichzeitig mit starken Verlustängsten verbunden sind. Die Pädagogik muss hier die Bemühungen umsetzen, innerhalb dieser komplizierten Verwebungen trotzdem auf Autonomiebedürfnisse aufmerksam zu machen und diese zu ermöglichen. Die Sorgen, dass wichtige Bezugspersonen wegfallen könnten, schränken Menschen mit Lernschwierigkeiten in ihrer alltäglichen Lebensbewältigung oft stark ein und können von außen betrachtet unverständliches Verhalten auslösen und bedingen. Personen, die in der Betreuungsarbeit tätig sind, sollen diese ambivalenten Gefühle in sozialen Beziehungen wahrnehmen und durch vermittelnde Gespräche thematisieren. Menschen mit Lernschwierigkeiten scheinen durch mehr Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in ihrem Leben ein eher positives Selbstbild aufzubauen. Diese Erkenntnis kann für die pädagogische Praxis dahingehend bedeutend sein, dass mehr Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung geschaffen werden müssen, um die Lebenszufriedenheit zu verbessern und die Identität zu stärken. So kann verhindert werden, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in eine Opferrolle verfallen und das Gefühl haben, keinen Einfluss auf ihren eigenen Lebensverlauf zu haben.

9 Nachwort

In dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde das Leben einer Frau mit Lernschwierigkeiten auf das weibliche Selbstkonzept und die weiblichen Lebenszusammenhänge mit Berücksichtigung der auf die Person einwirkenden Isolationsbedingungen im Rahmen eines biografischen Forschungsprojektes beleuchtet.

Bereits seit dem gegenseitigen Kennenlernen bestand eine starke Verbindung zwischen Claudia H. und mir, die im Nachhinein betrachtet vermutlich ausschlaggebend war für die gute Zusammenarbeit und die Reichhaltigkeit der Daten und Ergebnisse die im Laufe des gemeinsamen Projektes hervorgebracht werden konnten. Innerhalb kurzer Zeit konnten die beiden Frauen eine vertrauensvolle Beziehung zueinander aufbauen, die von Konstanz und Wärme gekennzeichnet war. Im Rahmen des Forschungsprojektes war zunächst das Auffinden und später der Kontaktaufbau zu einer Partnerin essentiell,

ersteres wurde durch die Vermittlung über eine Psychologin durch den Diplomarbeitsbetreuer ermöglicht. Im nächsten Schritt bestand die Hauptaufgabe der beiden Forschungspartnerinnen darin, sich aufeinander einzulassen und sich respektvoll, ausgehend vom „Reichtum der Lebenswelten“, mit der Geschichte von Claudia H. zu befassen. Ich hatte im Vorfeld keinerlei Informationen über die Person Claudia H., ich befürchtete deswegen womöglich auf Details im Leben dieser zu stoßen, mit denen ich in der Zusammenarbeit nicht umgehen könne, beziehungsweise die mich persönlich zu sehr mitnehmen könnten. Die Berichte über das Leben der Forschungspartnerin beinhalteten in der Tat sehr belastende, und mich emotional sehr berührende Fakten. Dieser wurde aber damit ermöglicht, sich auf eine Person und ihre Geschichte einzulassen, detaillierte Einblicke zu erhalten, und „mitfühlend“ präsent zu sein.

Ich habe großen Respekt vor Claudia H. und wie sie es schafft, ihr Leben trotz zahlreicher schmerzvoller Erlebnisse in der Vergangenheit so zu meistern wie sie dies in der Gegenwart tut. Leider konnten viele Themen und Details die im Rahmen der Erhebungsphase in den Gesprächen zum Vorschein kamen im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht behandelt werden, es wäre zu aufwendig und umfangreich gewesen.

Vermutlich aufgrund des großen Zeitaufwandes werden nur wenige biografische Arbeiten mit Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten durchgeführt. Für mich war es sehr bereichernd, sich mit der Lebensgeschichte einer einzelnen Person auseinanderzusetzen, und sich völlig auf diese einzulassen. Es stellte dies für mich die Möglichkeit dar, Ausgrenzungen dieser Personengruppe aufzuzeigen und ein Zeichen dafür zu setzen, dass wirklich jede Lebensgeschichte wichtig ist und gehört werden soll.

Im Laufe der gemeinsamen Treffen lachten und weinten Claudia H. und ich zusammen, wir begegneten einander stets mit großer Offenheit und können auf eine schöne gemeinsame Zeit zurückblicken, in der wir trotz völlig unterschiedlicher Lebensführung viel voneinander lernen konnten.

Im Laufe der gemeinsamen Zusammenarbeit zwischen Claudia H. und konnten viele verschiedene Themen in ihrem Lebensverlauf identifiziert werden, deren Bearbeitung interessant und für uns beide bereichernd sein hätten können. Leider war es mir aber nicht möglich alle Aspekte in dieser Arbeit zu behandeln, da dies zu umfangreich gewesen wäre. Gerne hätte ich mich noch intensiver mit der Geschwisterbeziehung zwischen Claudia H. und ihrer Schwester Janine L. auseinandergesetzt, und diese in der

Forschungsarbeit thematisiert. Besonders dieses Thema schien in der gegenwärtigen Lebenssituation der Forschungspartnerin sehr aktuell zu sein. Ich vermute, dass die detailliertere Beschäftigung mit dieser Beziehung für Claudia H. besonders bereichernd sein hätte können.

10 Literaturverzeichnis

- Achilles, I. (2002): „... und um mich kümmert sich keiner“. Die Situation der Geschwister behinderter und chronisch kranker Kinder. München: Ernst Reinhardt.
- Aiello, D. (1986): Issues and Concerns Confronting Disabled Assault Victims: Strategies for Treatment and Prevention. In: Sexuality and Disability 7 ($\frac{3}{4}$), S. 96-101.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (1990): Biografie. In: Hans Jörg Sandkühler: Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg: Meiner, S. 405-418.
- Amelang, M. & Krüger, C. (1995): Misshandlung von Kindern. Gewalt in einem sensiblen Bereich. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bank, S. / Kahn M. (1989): Geschwister-Bindung. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Bange, D. (1992): Die dunkle Seite der Kindheit. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Ausmaß – Hintergründe – Folgen. Köln: Volksblatt.
- Bem, D.J. (1993): Theorie der Selbstwahrnehmung. In: S.-H. Filipp (Hrsg.), Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 97-127.
- Bentovim, A. (1995): Traumaorganisierte Systeme. Systemische Therapie bei Gewalt und sexuellem Mißbrauch in Familien. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Berger, E. & Jantzen W. (1988): Zur Methodologie der Einzelfallstudie am Beispiel pubertärer Selbstschädigung. In: Sasse, O: Offene Sonderpädagogik – Innovationen in sonderpädagogischer Theorie und Praxis – Referate der 25. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 29. September bis 1. Oktober 1988 in Berlin. Frankfurt am Main (u.a.): Peter Lang, S.379-399.
- Bettes, B. A. (1988): Maternal depression and motherese: Temporal and intonational features. Child Development 59, p. 1089-1096.
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Bowker, L.H. / Arbitell, M. & Mc Ferron, J.R. (1988): On the relationship between wife beating and child abuse. In: Yllö, K. / Beograd, M.: Feminist perspectives on wife abuse. Beverly Hills, CA: Sage, p. 158-174.
- Buber, M. (1962): Reden über Erziehung. Heidelberg: Schneider Verlag.

Cohn, J. S. / Caplan, H. L. / Matias, R. & Hopkins, J. (1990): Face-to-face interaction of postpartum depressed and nondepressed mother-infant pairs at 2 months. *Developmental Psychology* 26, p. 15-23.

Cyba, E. (2000): *Geschlecht und soziale Ungleichheit. Konstellationen der Frauenbenachteiligung*. Opladen: Leske+Budrich.

Dausien, B. (1998): Die biographische Konstruktion von Geschlecht. In: Schneider, N./Mall, R.A./Lohmar, D.: *Einheit und Vielfalt. Das Verstehen der Kulturen*. Amsterdam – Atlanta: Rodopi, S. 257-277.

Dausien, B. (2000): „Biographie“ als rekonstruktiver Zugang zu „Geschlecht“ - Perspektive der Biographieforschung. In: Lemmermöhle, D./Fischer, D./Klika, D./Schlüter, A.: *Lesarten des Geschlechts. Zur De-Konstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S.96-116.

Dausien, B. (2004): Biografieforschung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In: Becker, R./Kortendiek, B.: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften, S.314-326.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.) (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. URL:

http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endaussage/icf_endaussage-2005-10-01.pdf Stand: 09.03.2011.

Doose, S. (2007): *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie*. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Egger, J.W. (2005): Das biopsychosoziale Krankheitsmodell. Grundzüge eines wissenschaftlich begründeten ganzheitlichen Verständnisses von Krankheit. In: *Psychologische Medizin. Österreichische Fachzeitschrift für medizinische Psychologie, Psychosomatik und Psychotherapie* 16, 2, S.3-12.

Eggert, D (1999): Psychologische Theorien der geistigen Behinderung. In: Neuhäuser, G.,

- H.-C. Steinhausen: Geistige Behinderung. Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Stuttgart: Kohlhammer, S. 42-59.
- Ehrig, H. (1996): „Verminderte Heiratschancen“ oder Perspektivengewinn?: Lebensentwürfe und Lebenswirklichkeit körperbehinderter Frauen. Bielefeld: Kleine.
- Enders, U. & Stumpf, J. (1990): Mögliche Folgen sexueller Gewalterfahrungen. In: Enders, U.: Zart war ich, bitter war's. Sexueller Mißbrauch an Mädchen und Jungen. Erkennen – Schützen – Beraten. Köln: Kölner Volksblatt, S.75-88.
- Epstein, S. (1993): Entwurf einer Integrativen Persönlichkeitstheorie. In: S.-H. Filipp (Hrsg.), Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 15-46.
- Erikson, E. H. (2000): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Feldmann-Bange, G. & Krüger, K.-J. (1986): Gewalt und Erziehung. Bonn: Psychiatrie Verlag.
- Feuser, G. (1996): "Geistigbehinderte gibt es nicht!" Zum Verhältnis von Menschenbild und Integration: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-geistigbehinderte.html> Stand: 09.03.2012.
- Finger-Trescher, U. & Krebs, H. (2000): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Finkelhor, D. (1979): Sexually Victimized Children. New York: Free Press.
- Finkelhor, D. & Browne, A. (1986): Initial and long-term effects: A conceptual framework. In: Finkelhor, D.: A sourcebook on child sexual abuse. Beverly Hills, CA: Sage, p.180-189.
- Firlinger, B. (2003): Buch der Begriffe: Sprache, Behinderung, Integration. Wien: Integration Österreich: Elterninitiative für gemeinsames Leben behinderter und nichtbehinderter Menschen, Bundessozialamt.
- Fornfeld, B. (2004): Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik. München: Reinhardt Verlag.
- Friske, A. (1995): Als Frau geistig behindert sein. Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Friske, A. (1996): Frauen mit geistiger Behinderung. Eine Lebenswirklichkeit in Widersprüchen. In: Geistige Behinderung, Heft 3/1996, S.233-240.
- Fuchs, W. (1978): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Reinbek.

- Fuchs, W. (1984): Biografische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuhrer, U. / Marx, A. / Holländer, A. & Möbes, J. (2000): Selbstbildentwicklung in Kindheit und Jugend. In: Greve, W.: Psychologie des Selbst Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 39-57.
- Gáal, E./Hatos, G./Horváth M. (1996): Aussagen geistig behinderter Frauen über ihre Rolle als Frau. In: Jantzen, W. (1997): Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik. Subjekt-Objekt-Verhältnisse in Wissenschaft und Praxis. Luzern: Edition SZH, S.265-272.
- Gaedt, C. (1990): Selbstentwertung. Depressive Inszenierungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. Sickinghe: Neuerkerode Anstalten.
- Gaedt, C. (1993): Psychisch krank und geistig behindert. Regionale Angebote für psychisch kranke Menschen mit geistiger Behinderung. Dortmund: Modernes Lernen.
- Garfinkel, H. (1967): Studies in Ethnomethodology. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Geissler, B. & Oechsle, M (1994): Biographische Dilemmata und Lebenslauf-Entwürfe junger Frauen. In: Beck, U/Beckgersheim, E (1998): Riskante Freiheiten. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S.139-167.
- Gimborn, B. (1992): Sexualpädagogische Arbeit mit Männern, die als geistig behindert gelten. In: Walter J.: Sexualität und geistige Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag, S.266-276.
- Godenzi, A. (1996): Gewalt im sozialen Nahraum. Basel/Frankfurt am Main: Helbing & Lichthahn.
- Gottschall, K. (2000): Soziale Ungleichheit und Geschlecht. Kontinuitäten und Brüche, Sackgassen und Erkenntnispotentiale im deutschen soziologischen Diskurs. Opladen: Leske+Budrich.
- Grubitzsch, H. (2008): Kreative Biografiearbeit und weibliche Lebenszusammenhänge: <http://www.kaleidoskop-kreativ.de/images/dab2008-vortrag.pdf> Stand: 09.03.2012.
- Grunow, D. (1978): Stichworte. In: Fuchs, W. Et al: Lexikon zur Soziologie. Opladen: Reinbek, S.786-791.
- Harter, S. (1999): The construction of Self. A developmental perspective. New York: Guilford Press.

- Henschel, A (1997): Weiblich – Unbeschreiblich. Zur Lebenssituation von Frauen mit Behinderung. Bad Segeberg: Verlag C.H. Wäser.
- Hermanns, H./Tkocz, Ch. & Winkler, H.(1984): Berufsverlauf von Ingenieuren: Biografieanalytische Auswertung narrativer Interviews. Frankfurt und New York: Campus.
- Holzkamp, K.:(1973): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Frankfurt: Campus Verlag.
- Hunter, B. (1993): Kinder brauchen ihre Mütter. Asslar: Schulthe & Gerth.
- Jantzen, W.: Theorien zur Heilpädagogik. In (1973): Das Argument Nr. 80, S. 152-169.
- Jantzen, W.(1976): Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. In: Demokratische Erziehung 2/76, S.15-29.
- Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W.(1996): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin: Edition Marhold.
- Jantzen, W. (2001): Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Rödler, P. / Berger, E. & Jantzen, W.: Es gibt keinen Rest! - Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied: Luchterhand.
- Jantzen, W. (2002): Materialistische Behindertenpädagogik als basale und allgemeine Pädagogik. In Bernhard, A./Kremer, A./Riedel, F.: Kritische Erziehungswissenschaft zwischen Bildungsreform und Restauration. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengeren, S. 102-126.
- Jantzen, W.: Kritisch-materialistische Behindertenpädagogik. In (2007): Greving, H.: Kompendium der Heilpädagogik. Band 2. Troisdorf: Bildungsverlag Eins, S.86-95.
- Jantzen, W. (2007a): Allgemeine Behindertenpädagogik Teil 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W. (2007b): Allgemeine Behindertenpädagogik Teil 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Berlin: Lehmanns Media.
- Jenkins, J. (1992): Siblings relationships in disharmonious homes. Potential difficulties and protectiv effects. In: Boer, F. / Dunn, J.: Children´s Sibling Relationships. Developmental and Clinical Issues. Hillsdale, New York: Erlbaum, p. 125-138.

- Jödecke, M.: Von Lev Vygotskij aufgegeben, von Wolfgang Jantzen entwickelt: Die allgemeine Behindertenpädagogik. In(2002): Feuser, G. / Berger E.: Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business, S.113-136.
- Julius, M. (2000): Identität und Selbstkonzept von Menschen mit geistiger Behinderung. Behindertenpädagogik 39/2, S.175-194.
- Kaltenborn, K.F. (2007): Exkurs: Behinderung im Kontext des bio-psycho-sozialen Paradigmas. Von einer Defizitperspektive zu einem mehrdimensionalen Verständnis von Behinderung. In: Schnoor, H.(Hrsg.): Leben mit Behinderungen. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S.50-57.
- Kanning, U.P.(1999): Die Psychologie der Personenbeurteilung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kasten, H. (1993): Die Geschwisterbeziehung. Band I. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, H. (1982): Psychologie der frühesten Kindheit. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz: Kohlhammer Verlag.
- Kempe, R.S. & Kempe, C.H. (1978): Child Abuse. Cambridge/Mass: Harvard University Press.
- Klagsbrun, F. (1993): Der Geschwisterkomplex: Ein Leben lang Liebe, Hass, Rivalität und Versöhnung. Frankfurt: Eichborn.
- Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufes. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: KzfSS, 37, S.1-29.
- König, O. / Pinetz, P. (2009): Berufliche Teilhabemöglichkeiten von Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung in Österreich In: Börner, S. / Glink, A. / Jäpelt, B. / Sanders, D. / Sasse, A. (Hrsg.): Integration im vierten Jahrzehnt: Bilanz und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S.186-199.
- Kreiling, B. (2002): 20 Jahre Leben in der Psychiatrie: Eine Frau erzählt – Erinnern als integrativer Prozess. Wien: Literas Universitätsverlag.
- Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 2 – Methoden und Techniken. München/Weinheim: Beltz Verlag.

- Lazarus-Mainka, G. & Siebeneick S. (1997): Ängstlichkeit als Selbstkonzept. Göttingen (u.a.): Hogrefe Verlag.
- Lerner, G. (2002): Zukunft braucht Vergangenheit. Warum Geschichte uns angeht. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer Verlag.
- Lindmeier, C.(2007): Biografiearbeit. In: Theunissen, G / Kulig, W. / Schirbort, K.: Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Lindmeier, C. (2007b): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. In: Theunissen, G. / Kulig, W. / Schirbort, K. (Hrsg.): Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S. 165-167.
- Lurija, A.R. (1993): Romantische Wissenschaft: Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lüscher, B. (1997): Die Rolle der Geschwister. Chancen und Risiken ihrer Beziehung. Berlin: Edition Marhold.
- Markus, H. (1977): Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35, p.63-78.
- Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V.: <http://www.people1.de/umfrage.php> Stand: 09.03.2012.
- Milani-Comparetti, A. (1986): Von der Behandlung der Krankheit zur Sorge um Gesundheit. Konzept einer am Kind orientierten Gesundheitsförderung. Frankfurt am Main:
- Mummendey, H.D. (1990): Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen (u.a.): Hogrefe Verlag.
- Mummendey, H.D. (1995): Die Fragebogen-Methode. Göttingen (u.a.): Hogrefe Verlag.
- Mummendey, H.D. (2000): Psychologie der Selbstschädigung. Göttingen (u.a.): Hogrefe Verlag.

- Mummendey, H. D. (2006): Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Murray, L. (1988): Effects of postnatal depression on infant development: direct studies of early mother-infant interactions. In: Kumar, P. & Brockington, I. F.: Motherhood and mental illness 2: cases and consequences. London, Boston: Wright, p. 159-190.
- Neuhäuser, G. & Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.) (1999): Geistige Behinderung – Grundlagen, Klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Neumann, K. (1983): Der Beginn der Kommunikation zwischen Mutter und Kind. Strukturanalyse der Mutter-Kind-Aktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niehoff, U. (1998): Das zerstörte Selbstbild von Menschen mit „geistiger Behinderung“. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. (Hrsg), Vom Betreuer zum Begleiter. Marburg: Lebenshilfe.
- Pagelow, M. D. (1984): Family violence. New York: Praeger.
- Pedrina, F. (2006): Mütter und Babys in psychischen Krisen. Forschungsstudie zu einer therapeutisch geleiteten Mutter-Säugling-Gruppe am Beispiel postpartaler Depression. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Petri, H. (1994): Geschwister: Liebe und Rivalität. Zürich: Kreuz Verlag.
- Petri, H. (2001): Geschwister: Liebe und Rivalität. Zürich: Kreuz Verlag.
- Pörtner, M. (2003): Brücken bauen. Menschen mit geistiger Behinderung verstehen und begleiten. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Posth, R. (2007): Vom Urvertrauen zum Selbstvertrauen. Das Bindungskonzept in der emotionalen und psychosozialen Entwicklung des Kindes. Münster: Waxmann.
- Prout, H.T. & Prout S.M. (1996): Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In: B.A. Bracken: Handbook of self-concept: developmental, social and clinical considerations. New York: Wiley.
- Rödler, P. (2002): Rehistorisierung als Konstruktion. In: Feuers, G/Berger, E.: Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business. S. 221-244.
- Rogers, C.R. (1985): Therapeut und Klient. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.

- Ruhe, H.G. (2007): Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Russell, D.E.H. (1984): Sexual exploitation. Beverly Hills, CA: Sage.
- Schatz, A. (1994): Geschlecht: behindert – Besonderes Merkmal: Frau. In: Behindertenpädagogik, Heft 2/1994, S.179-181.
- Schedle, A. (1994): Mütterliche Belastungsverarbeitung und frühe Entwicklung des Kindes. Eine prospektive Längsschnittstudie während des ersten Lebensjahres. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Schildmann, U. (1983): Lebensbedingungen behinderter Frauen. Aspekte ihrer gesellschaftlichen Unterdrückung. Giessen: Focus Verlag.
- Schildmann, U. (2000): Frauenforschung in der behindertenpädagogik: Systematik – Vergleich – Geschichte – Bibliografie. Münster: LIT.
- Schirbort, K. (2007): Lernschwierigkeiten, Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Theunissen, G / Kulig, W. / Schirbort, K.: Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 214.
- Schulze, Th (1993): Lebenslauf und Lebensgeschichte. In: Baacke, Th., Schulze, D.: Aus Geschichten lernen: Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim, München, S. 174-226.
- Schuppener, S. (2005): Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Shavelson, R.J. / Hubner, J.J. / Stanton, G.C. (1976): Self-concept: Validitation of construct interpretations. Review of Educational Research 46, p.407-441.
- Shrauger, J.S. & Schoenemann, T.J. (1979): Symbolic interactionist view of self-concept: Through the looking glass darkly. Psychological Bulletin, 86, p.549-573.
- Sohni, H. (1999): Geschwisterlichkeit. Horizontale Beziehungen in Psychotherapie und Gesellschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Speck, O. (2007): Geistige Behinderung. In: Theunissen, G / Kulig, W. / Schirbort, K.: Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer

Verlag, S.136-137.

Spieß, I. (2004): Berufliche Lebensverläufe und Entwicklungsperspektiven behinderter Personen. Paderborn: Eusl Verlag.

Spitz, R.A. (1974): Der Dialog entgleist. Psyche 28/2, S.135-156.

Spitz, R. (1976): Vom Dialog. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Spitz, R. (1988): Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spitz, R. (1992): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stern, D. N. (1998): Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Stern, D. N. (2003): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett Cotta.

Suer, P. (1998): Sexuelle Gewalt gegen Kinder. Hamburg: Rasch u. Röhning.

Tenorth, H-E. & Tippelt R. (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Theunissen, G. (2007): Intellektuelle Behinderung. In: Theunissen, G / Kulig, W. / Schirbort, K.: Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Walmsley, J. / Johnson, K. (2003): Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Future. London/ New York: Jessica Kingsley.

Weber, E. (1974): Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung. Donauwörth: Auer.

Wygotski, L. S. (1978): Mind in Society. Cambridge/Mass.

Winnicott, D.W. (1990): Babys und ihre Mütter. Stuttgart: Klett-Cotta.

Zemp, A. (1996): Weil das alles weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Wien: Bundesministerin für Frauenangelegenheiten.

Zigler, E. & Hodapp, R.M. (1986): Understanding mental retardation. New York: Cambridge University Press.

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst und nur die angegebenen Quellen verwendet zu haben.

Weiters versichere ich, die vorliegende Diplomarbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt zu haben sowie dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, im März 2012

Barbara Wieser-Yildiz

Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Barbara Wieser-Yildiz

Geburtsdatum: 27.05.1985

Staatsbürgerschaft: Österreich

Adresse: Ausstellungsstraße 3/9, 1020 Wien

Familienstand: verheiratet

Bildungsgang

1991 – 1995	Volksschule Golling
1995 – 1999	Hauptschule Golling
1999 – 2004	HBLA Annahof in Salzburg, mit Matura abgeschlossen
seit 2005	Studium der Pädagogik an der Universität Wien

Praktika und Berufserfahrung

2004/2005	Freiwilliges Soziales Jahr in einem Wohnheim für Menschen mit Lernschwierigkeiten
Sommer 2007	Urlaubsbetreuung von Menschen mit Lernschwierigkeiten (Praktikum)
2008/2009	Freizeitassistentin einer Frau mit Lernschwierigkeiten
2008/2009	Tätigkeit in einem Wiener Verein, der sich auf die Arbeit mit MigrantInnen konzentriert (Praktikum)
seit März 2010	Teilzeitanstellung als Kellnerin in einem Wiener Restaurant