

utb.

Tobias Künkler
Carsten dos Santos

Analyse und Prävention von Gewalt



Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main



Carsten dos Santos: Fachbereichsleitung der Jugendhilfen der VIVA-Stiftung gGmbH und Lehrbeauftragter an der CVJM-Hochschule Kassel im Modul „Gewalt – Analyse und Prävention“.

<https://viva-stiftung.de/ueber-viva/die-personen/carsten-dos-santos>

Dr. Tobias Künkler: Professor für „Interdisziplinäre Grundlagen der Sozialen Arbeit“ an der CVJM-Hochschule Kassel, Leiter des Forschungsinstituts „empirica für Jugend, Kultur und Religion“ sowie des Masterstudiengangs „Transformationsstudien: Öffentliche Theologie und Soziale Arbeit“.

<https://www.cvjm-hochschule.de/hochschule/personen-a-z/person/person/tobias-kuenkler>

Tobias Künkler
Carsten dos Santos

Analyse und Prävention von Gewalt

Ein Studienbuch für die Soziale Arbeit

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch
sind erhältlich unter utb.de und elibrary.utb.de

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2023.Kl. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Foto auf Umschlagseite 1: pexels.com (CC0).

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 6129

ISBN 978-3-8385-6129-5 digital

ISBN 978-3-8252-6129-0 print

Inhalt

Vorbemerkung: Wie dieses Buch ‚funktioniert‘	9
1 Einführung: Ein 11-jähriger Doppelmörder.	
Oder: Gewalt(prävention) in der Sozialen Arbeit	13
1.1 Fallbeispiel John – Ein 11-jähriger Doppelmörder	13
1.2 Die Relevanz des Themas Gewalt für die Soziale Arbeit	16
1.3 Was ist Gewalt?	18
1.4 Das Verhältnis von Macht und Gewalt – Zwei Positionen	21
1.5 Tool – Die Lizenz zur Neugierde	24
1.6 Katzenverbrennen, peinlichen Strafen und Tischmanieren. Oder: Ein historischer Blick mit Elias	26
1.7 Tool – Delikthitparade	32
2 Offene Jugendarbeit, eine negative Anerkennungsbilanz und eine (De-)Eskalation	35
2.1 Fallbeispiel Sam – Eskalation am Billardtisch	35
2.2 „Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei nach Liebe“. Oder: Die Anerkennungstheorie nach Heitmeyer	36
2.3 Tool – Die Statuswippe	44
2.4 Prävention und Deeskalation in der offenen Jugendarbeit	46
2.5 Das Klärungsgespräch	50
3 Ambulante Jugendhilfe, häusliche Gewalt und eine magische Fernbedienung	56
3.1 Fallbeispiel Jamil – Die Folgen von Gewalt in der Erziehung	56
3.2 Häusliche Gewalt – Ein Überblick	60
3.3 Tool – Das Krisenthermometer	67
3.4 Tool – Die magische Fernbedienung	70
3.5 Nicht nur Wertschätzung – Eine Erweiterung der Anerkennungstheorie Heitmeyers	72

4 Gewaltprävention in stationären Einrichtungen.	
Ein biopsychosozialer Ansatz und eine Knetfigur	81
4.1 Fallbeispiel Mia – Gewaltmuster über Generationen	81
4.2 Das biopsychosoziale und multifaktorielle Modell der Aggressionsforschung	84
4.3 Tool – Die Knetskulptur	94
4.4 Leitfaden für Gewaltprävention in stationären Einrichtungen	98
5 Schulsozialarbeit, ein ‚Amoklauf‘ und Mobbing	103
5.1 Fallbeispiel Sebastian – Mehr als eine inszenierte Selbsttötung?	103
5.2 Gewalt als Option – Gewaltphänomenologische Theorie nach Reemtsma	105
5.3 Soziales Lernen in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	110
5.4 Tool – Die Horizontale Leiter	120
5.5 Tool – Das Pendel	121
5.6 Tool – Der Zeichenkurs	121
5.7 Tool – Das Rückenschreiben	122
5.8 Mobbing und psychische Gewalt	122
5.9 Tool – No Blame Approach	125
6 Fremd sein in Frischbach. Oder: Gewalt(prävention) in der Gemeinwesenarbeit und sozialpsychologische Perspektiven	128
6.1 Fallbeispiel Frischbach – Sozialräumliche Gewaltprävention	128
6.2 Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit	131
Exkurs: Kurze Einführung in die Gemeinwesenarbeit	132
6.3 Wie aus normalen Menschen Massenmörder werden. Oder: Sozialpsychologischer Ansatz nach Welzer	136
6.4 Tool – „Soziale Perspektiven“	145
6.5 Jugendgewalt, das Etikett Intensivtäter und der ‚Labeling-Approach‘	147
7 Eine Attacke, Gewaltfolgen und die Arbeit mit Betroffenen	152
7.1 Fallbeispiel Flores – Gewalt in der Partnerschaft, Frauenhaus und Hilfen zur Erziehung	152
7.2 Der Verlust des Urvertrauens. Einblicke in die Folgen von Gewalt	154
7.3 Folgen von häuslicher Gewalt, Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung	161
7.4 Tool – Das Energiefass	173
7.5 Hat Gewalt ein Geschlecht?	174

8 Angriff mit der Nagelfeile, eine Tatortbegehung und tertiäre Gewaltprävention	179
8.1 Fallbeispiel Jeremy – Eine gefährliche Körperverletzung mit Folgen	179
8.2 Gruppenkurse für Gewalttäter. Eine Einführung	181
8.3 Der Klassiker der tertiären Prävention: Das Anti-Aggressivitätstraining (AAT)	186
8.4 Alternative Formen des Gruppentrainings für jugendliche Straftäter – Beispiel Gewaltpräventionstraining (GPT)	192
8.5 Tool – Das Sündenregister	195
8.6 Tool – Die Tatortbegehung	197
8.7 Gruppenarbeit mit gewalttätigen erwachsenen Männern in Fällen von häuslicher Gewalt	199
8.8 Sozialpädagogische Ansätze in der Arbeit mit Jugendlichen bei sexuell grenzverletzendem Verhalten	202
8.9 Tool – „Ok – nicht OK?“	206
9 Zum Schluss – ein Mythos und eine Faustformel	209
9.1 Versuch einer Synthese der unterschiedlichen Theorien	209
9.2 Der Mythos der erlösenden Gewalt	213
9.3 Schlussbemerkung	216
Literaturverzeichnis	218

Vorbemerkung: Wie dieses Buch ‚funktioniert‘

Wir als Autoren dieses Buchs wollen Ihnen, den Leser:innen, einen Einblick in die verschiedenen Facetten und Aspekte des Phänomens Gewalt und der Gewaltprävention in den Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit geben. Sie lernen exemplarische Erscheinungsformen von Gewalt sowie erklärende Theorien kennen und wir bieten Ihnen Möglichkeiten professionellen Handelns an. Darüber hinaus geben wir Ihnen einen Einblick in speziell für das Thema Gewalt und Aggression ausgelegte Präventionsangebote, die vom vergleichsweise niederschweligen Sozialen Lernen bis hin zu speziellen Kursen für junge Straftäter:innen reichen.

Für den Aufbau der einzelnen Kapitel bedeutet dies Folgendes: Mit Ausnahme des Einführungskapitels (Kap. 1) sind die Kapitel einem typischen Handlungsfeld der Sozialen Arbeit zugeordnet. Wir beginnen in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (Kap. 2), begeben uns in die Ambulante Jugendhilfe (Kap. 3), betrachten sodann stationäre Einrichtungen der Jugendhilfe¹ (Kap. 4), schauen danach in der Schulsozialarbeit vorbei (Kap. 5) und landen schließlich in der Gemeinwesenarbeit (Kap. 6). Die letzten beiden Kapitel fokussieren weniger klassische Handlungsfelder, sondern nehmen spezifische und besonders wichtige Aspekte der Gewaltpräventionsarbeit in den Blick. Zum einen die Arbeit mit von Gewalt betroffenen Frauen und Kindern (Kap. 7), zum anderen die tertiäre Gewaltprävention, also die Arbeit mit Täter:innen (Kap. 8). Jedes Kapitel startet mit einem konkreten, aus der Praxis entnommenen, realen² Fallbeispiel, das einen klaren Bezug zu diesem Handlungsfeld aufweist. In jedem Kapitel werden zudem Theorien oder theoretische Perspektiven erläutert. Mit diesen theoretischen Perspektiven wird das jeweilige Fallbeispiel gedeutet. Unterschiedliche Theorien sind dabei wie Brillen, mit deren Hilfe man manches, wie z. B. tiefer liegende Zusammenhänge, besser sehen kann. Die (Seh-)Tauglichkeit der Theorien wird somit stets an den Fallbeispielen überprüft. Theorie und Praxis werden so in einen Dialog miteinander gebracht und im Verlauf des Buches werden auch die Vor- und Nachteile der verschiedenen Theorien deutlich. Denn mit jeder Brille kann man bestimmte Dinge gut sehen und anderes weniger gut oder gar nicht. Neben den Theorieteilern werden in jedem Kapitel Methoden und Handlungsansätze der Gewaltprävention in dem jeweiligen

1 Aufgrund einer besseren Lesbarkeit wird im Folgenden anstelle der eigentlich korrekten Doppelung „Kinder- und Jugendhilfe“ meist, entsprechend dem üblichen Fachjargon, vereinfachend von „Jugendhilfe“ gesprochen.

2 Mit Ausnahme von Kapitel 1 und Kapitel 5 sind die Fallbeispiele anonymisiert und wurden in Details verändert.

Handlungsfeld vorgestellt. Auch hier gibt es immer wieder vielfältige und konkrete Bezüge zu dem jeweiligen Fallbeispiel. Neben den Handlungsfeldern, dem jeweiligen Fallbeispiel, den Theorieteilen und den methodischen Ansätzen werden in jedem Kapitel ein oder mehrere konkrete Tools aus der Praxis der Gewaltprävention vorgestellt. Diese können direkt angewandt werden, sind einheitlich aufgebaut und können Ihnen für berufsalitägliche Situationen als Handwerkszeug im Sinne eines „Methodenkoffers“ dienen. Die Fallbeispiele und die Tools werden als solche in den jeweiligen Überschriften markiert. Bei den Theorieteilen und den methodischen Ansätzen gibt es eine solche Markierung nicht, da sich dies zum einen durch den Kontext deutlich erschließen sollte und es zum anderen Unterkapitel gibt, die nicht ganz eindeutig Theorie (Gewaltanalyse) oder Methodik (Gewaltprävention) zuzuordnen sind. Einheitlich steht in jedem Kapitel das Fallbeispiel am Beginn, die weiteren Unterkapitel sind gezielt nicht einheitlich geordnet, sondern eher nach Logik des jeweiligen Feldes und eines in sich schlüssigen Aufbaus.

Um die Arbeit mit diesem Buch möglichst interaktiv zu gestalten, finden Sie nach Textpassagen immer wieder Übungen und Reflexionsfragen, die Ihnen helfen, das Gelesene besser zu verstehen und ggf. mit Ihren eigenen Erfahrungen verknüpfen zu können. Auch dies dient dem wichtigsten Ziel dieses Buches, dass Sie eine eigene, professionelle Haltung für den Umgang mit Gewalt in der Sozialen Arbeit entwickeln können.

Wie schon angedeutet, erheben wir in keinem Aspekt (Handlungsfelder, Theorien, Methoden, Tools) einen Anspruch auf Vollständigkeit. Ein Studienbuch hat einen einführenden und keinen enzyklopädischen Charakter. Alle Themen sind stets exemplarisch, d. h. sie stehen beispielhaft für andere mögliche und wichtige Themen. Gleichwohl haben wir die Auswahl nicht zufällig vorgenommen, sondern haben Theorien oder methodische Ansätze ausgewählt, die aus unserer Sicht in der Praxis besonders relevant, gängig oder hilfreich sind. Wichtig ist noch der Hinweis, dass die Handlungsfelder selbst sehr unterschiedlich intensiv thematisiert werden. In manchen Fällen, wie in Kapitel 6, werden sie eigens eingeführt, in anderen ist das Fallbeispiel in ihnen verortet und/oder es gibt ein Unterkapitel, das beschreibt, wie gewaltpräventive Arbeit in diesem Feld aussieht.

Entstanden ist dieses Buch neben den beruflichen Erfahrungen in Theorie und Praxis der beiden Autoren auf Basis der Erfahrungen einer seit einigen Jahren durchgeführten Lehrveranstaltung der beiden an der CVJM-Hochschule in Kassel. Wir danken an dieser Stelle allen Studierenden, die dieses Modul durchlaufen und viele konstruktive Rückmeldungen gegeben haben, besonders Eva Weiser für die Bereitstellung ihres Leitfadens zur Gewaltprävention in stationären Einrichtungen. Letztere haben uns sowohl bei der Weiterentwicklung des Moduls als auch beim Schreiben dieses Buches geholfen. Ein großes und herzliches Dankeschön gilt auch denen, die Teile dieses Buches Korrektur gelesen haben, namentlich Annika Drenger, Andrea Karcher, Uwe Josuttis und Gerhard Wiebe. Der größte Dank aber gilt

Philipp Manthey, der als studentische Hilfskraft mit seiner unermüdlichen, stets kompetenten und vielfältigen Unterstützung (von Korrekturlesen über das Erstellen von Grafikskizzen bis zur Literaturrecherche) einen riesengroßen Anteil daran hat, dass dieses Buchprojekt umgesetzt werden konnte.

Wir wünschen Ihnen viel Spaß beim Lesen, Lernen und Diskutieren!

Kassel, im Juni 2023

Carsten dos Santos und Tobias Künkler



Orientierung



Fallbeispiel

Reflexionsfragen

Übung

1 Einführung: Ein 11-jähriger Doppelmörder. Oder: Gewalt(prävention) in der Sozialen Arbeit

1.1 Fallbeispiel John – Ein 11-jähriger Doppelmörder



Es ist der 17. Juli 1889 in Clayton County, Iowa, USA als John und Hadie Elkins ermordet in ihren Betten gefunden werden. Der 54-jährige Bürgerkriegsveteran und seine 23-jährige zweite Frau wurden mit Gewehr und Knüppel brutal getötet. Der Kopf der Mutter und teils auch des Vaters ist als solcher kaum wiederzuerkennen. Es wird das bis dato schlimmste Verbrechen in Clayton County genannt. Überlebt haben ein Säugling und ein 11-jähriger Junge. Nachbarn sahen den 11-jährigen, wie er frühmorgens allein auf einer Straße entlanggeht und fragen ihn, wohin er geht und ob alles in Ordnung sei. Er berichtet, dass seine Eltern von einem Eindringling ermordet wurden. Er habe in der Scheune geschlafen, weil es ihm im Zimmer zu warm war. Von schrecklichen Geräuschen sei er aufgewacht. Aus Angst habe er eine Stunde nachdem die Geräusche verstimmt seien, gewartet und dann nachgesehen, was passiert sei. Er habe seine kleine Schwester aus dem Bett genommen, sie vom vielen Blut gereinigt und frisch angezogen. Dann habe er sich auf den Weg gemacht, um jemandem Bescheid zu geben.

Außer dem 11-jährigen gibt es keine Zeugen. Das Haus steht an einem abgelegenen Ort. Die Tatwaffen findet man im Gebüsch in der Nähe des Hauses. Die Stadt sowie die Region sind in helle Aufregung versetzt, es werden 500 Dollar Belohnung ausgeschrieben, für damals eine riesige Summe. Jedoch gibt es lange keine Fortschritte und keine Verdächtigen. Nur eine Sache ist von Beginn an merkwürdig: Der 11-jährige Sohn, John Wesley Elkins, zeigte kaum Emotionen. Das machte ihn etwas verdächtig, gleichzeitig konnte sich niemand ernsthaft vorstellen, dass er, allein schon körperlich, zu einem solchen Mord fähig gewesen war. Bis der 11-jährige ein Geständnis ablegte: Er habe 2–3 Tage vorher geplant, seinen Vater und seine Stiefmutter umzubringen. Nach dem Kühe melken stibitzte er sich vom Vater Gewehr und Knüppel und legte sie sich in seinem Zimmer zurecht. Mehrfach schon hätte er versucht von zu Hause wegzurennen, aber sein Vater hielt ihn davon immer mit Gewalt auf. Warum er von zu Hause weg wollte und seine Eltern sterben mussten? John Wesley Elkins gab an, dass er zu viel zu Hause hätte mitarbeiten und zu oft auf seine kleine Schwester aufpassen müssen.

Der 11-Jährige wurde nach seinem Geständnis verhaftet und zu einer lebenslänglichen Gefängnisstrafe verurteilt. Nach allem, was man bis heute weiß, hat er mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit tatsächlich dieses Verbrechen begangen.

Genau dies macht es jedoch umso geheimnisvoller. Warum schlachtet jemand die beiden Menschen ab, die ihm am nächsten stehen? Mit 11 Jahren. Wegen zu viel Hausarbeit? Schon damals gab es andere Erklärungsversuche. Er habe das Kainsmal. Dies war die gängige Erklärung für kriminelles Verhalten zu dieser Zeit. Es spielt an auf die biblische Geschichte des Brudermörders Kain, der seinen Bruder Abel erschlägt und von Gott darauf für alle sichtbar als Mörder gekennzeichnet wird. Gemeint war mit dieser Erklärung einfach: Manche Menschen sind von Natur aus böse, sie sind als böse geboren und so kann man ihr böses Verhalten erklären. Auch heute kennen wir Erklärungsansätze, die Gewalt allein durch Anlage, sei es genetisch oder neuronal (durch bestimmte Hirnstrukturen) erklären wollen. Auch zur Zeit des 11-jährigen Doppelmörders gab es den Erklärungsversuch des Kainsmals in ‚modern‘. Der neueste Schrei war die Phrenologie. Um das Wesen und die Persönlichkeit eines Menschen zu entschlüsseln, wurde sein Schädel vermessen – auch der von John Wesley Elkins. Die Idee dahinter: Das menschliche Gehirn bestehe aus unterschiedlichen Organen, später Hirnareale genannt, in denen unterschiedliche Eigenschaften und Fähigkeiten lokalisiert seien. Mitgefühl sitze bspw. hinter der oberen Stirn. Durch die Schädelvermessung könne man nun auf die Größe und Form der einzelnen Hirnorgane schließen und damit auf die Persönlichkeit eines Menschen.

Natürlich gab es aber auch damals schon ganz andere Erklärungsrichtungen, auch diese sind uns noch heute bekannt. Die einfachste lautet: Die Eltern sind schuld. Im Prozess kam raus, dass die leibliche Mutter von John Elkins Wesley zur Zeit ihrer Schwangerschaft mit ihm mehrfach versucht hatte, den Vater zu töten. Das erste Mal mit Gift, das zweite Mal mit einer Pistole, das dritte Mal mit einem manipulierten schweren Gegenstand in der Scheune, der auf ihn fallen sollten. Dreimal jedoch ohne Erfolg. Für viele ergab sich daraus die Erklärung. Der Fötus habe all dies irgendwie schon mitbekommen und später imitiert. Nachahmungslernen eines Fötus – das klingt für heutige Ohren wohl ähnlich abenteuerlich wie die Schädelvermessung. Dass die Umwelterfahrungen und vor allem die (früh-)kindliche Sozialisation, insbesondere die Familienerfahrungen, für das spätere Verhalten eines Menschen, vor allem für gewalttätiges Verhalten, als Erklärung herangezogen werden – das ist auch heute ein nur zu bekannter Erklärungsansatz.

Doch zurück zu John Wesley Elkins. Noch im Gefängnis einsitzend wurde er intensiv beobachtet, weil viele Leute herausfinden wollten, was mit ihm nicht stimmte. Irritierendweise legte er jedoch ein durch und durch vorbildliches Verhalten an den Tag: Er erwies sich als intelligent, hielt sich an alle Regeln, stieg zu einem Assistenten des Gefängniswärters auf und arbeitete schließlich eigenverantwortlich in der Gefängnisbibliothek. Dort bildete er sich selbst und entdeckte irgendwann, dass er eine der härtesten Strafen in der Geschichte des Landes erhalten hatte und dass, obwohl er so jung war, er dafür eigentlich nicht verantwortlich gemacht werden könnte. Nach 7 Jahren Gefängnis reichte er daher ein Begnadigungsgesuch ein und entfachte da-

mit eine große öffentliche Debatte. Es gab anonyme öffentliche Briefe gegen ihn, die davor warnten, ihn zu begnadigen. Auf diese antwortete er selbst auf eloquente und beeindruckende Weise, was viele Leute umso mehr verwirrte. Seine Antworten zeigten ihn als normalen jungen Mann mit Träumen und Hoffnungen. Sein Begnadigungsgesuch wurde jedoch vom Senator abgelehnt. Darauf entstand jedoch eine PR-Kampagne. Es war die Zeit, in der erstmals gedacht wurde, kriminelles Verhalten sei vielleicht nicht einfach angeboren, sondern Menschen können rehabilitiert oder gar geheilt werden. Die Initiatoren der PR-Kampagne hofften, er würde ein gutes, lebendiges Beispiel für diese Auffassung sein. Als Teil dieser Kampagne schrieb John Wesley Elkins dazu noch viel mehr Briefe und schilderte seine Entwicklung und seinen Wandel. Ja, er habe ein schreckliches Verbrechen begangen. Aber er habe genug gebüßt, er sei praktisch im Gefängnis aufgewachsen. Alle Chancen, sich zu bilden und weiter zu entwickeln, habe er ergriffen. Nun wolle er ein nützlicher Bürger sein. Viele vermuteten jedoch: Diese schönen Worte sind nichts als eine Maske. Er täuscht gezielt die Öffentlichkeit und verspürt tief in sich immer noch den Impuls zu töten. Und wenn er erst frei gelassen würde, werde er genau das tun. Der geläuterte John Wesley Elkins: nichts anderes als ein Wolf im Schafspelz.

Über ein weiteres Begnadigungsgesuch kam es schließlich zu einer Abstimmung vor Gericht (vgl. ASPHISTORY o.J.; Bryan 2010; Wendl et al. 2015)

Reflexionsfragen – Bevor wir die Geschichte weitererzählen:

- Wie hätten Sie als Geschworene:r entschieden?
- Mit welcher Begründung?

Dieses und weitere Gesuche wurden jedoch fünf Jahre lang abgelehnt. Doch schließlich stimmte eine knappe Mehrheit (47:46) für seine Begnadigung. Er verließ mit 23 Jahren das Gefängnis als freier Mann. Und dann? Die weitere Geschichte ist schnell erzählt: Er zog nach Minnesota, später nach Hawaii, traf dort eine Frau, heiratete sie, gemeinsam zogen sie nach Kalifornien und dort wurde er Buchhalter. Nach 37 Jahren starb sie, 1961 auch er. Sie hatten keine Kinder (vgl. Wendl et al. 2015, 6). Nach allem, was man weiß, hat er sich tatsächlich geändert. Oder hat er es geschafft, seine böse Natur und mögliche weitere Verbrechen zu verbergen? Ganz sicher weiß man es natürlich nie.

Wozu steht diese wahre Geschichte am Anfang dieses Buches? Sie liegt lange zurück und hat mit heutiger Sozialer Arbeit und Gewaltprävention zunächst nichts zu tun. Und doch wirft diese geheimnisvolle Geschichte alle wichtigen Fragen auf, die auch heute noch gestellt werden, will man menschliches Gewaltverhalten zu erklären versuchen. Ist der Mensch von Natur oder qua Geburt böse oder gut? Hat er einen freien Willen, ist Gewalthandeln also Resultat einer freien Wahl? Oder wird ein gewalttätiger Mensch determiniert durch seine Anlagen, sein Gehirn, seine Erziehung, seine Umwelt? Von diesen Fragen ist dann auch die Antwort auf weitere

Fragen abhängig: Kann ein gewalttätiger Mensch sein Verhalten verändern und wenn ja wodurch? Und wie kann mit Menschen gearbeitet werden, dass sie möglichst nicht bzw. nicht wieder gewalttätig werden?

Diese und weitere Fragen werden uns in diesem Buch immer wieder begegnen. Und wir werden dazu u. a. unterschiedliche aktuelle Theorien kennenlernen, die komplexer sind als die damaligen Erklärungsversuche, und doch tauchen die damaligen Grundtendenzen wieder auf. Auch werden wir im Folgenden immer wieder auf weitere, dann aber aktuelle, konkrete Fallbeispiele zu sprechen kommen und diese mit gewalttheoretischen und gewaltpräventiven Ansätzen in ein Gespräch bringen. Theorien sind bekanntlich wie Brillen. Mit konkreten Fallgeschichten kann man überprüfen, wie gut man mit ihnen sehen kann bzw. was man mit ihnen sieht und was nicht. Neben John Wesley Elkins werden wir u. a. den jugendlichen Intensivväter Challa und den Amokläufer Sebastian Bosse kennenlernen. Uns begegnen aber auch andere Fallbeispiele, wie bspw. ein Vorfall auf einer Party, ein Konflikt in einer offenen Jugendarbeit und Opfer väterlicher physischer Gewalt.



In diesem Kapitel zeigen wir als nächsten Schritt (Kap. 1.2) zunächst die Relevanz der Thematik für die Soziale Arbeit auf. Darauf beschäftigen wir uns mit der Frage, was man überhaupt unter Gewalt verstehen kann (Kap. 1.3) und lernen zwei gänzlich unterschiedliche Positionen kennen, wie man das Verhältnis von Macht und Gewalt definieren kann (Kap. 1.4). Danach wird zunächst ein Tool vorgestellt, welches auf eine spielerische Einführung in die Thematik Gewalt abzielt (Kap. 1.5). Am Ende dieses einführenden Kapitels steht zunächst ein historischer Blick, der zeigt, wie anders man in der Vergangenheit mit dem Thema Gewalt umgegangen ist (Kap. 1.6), bevor mit einem weiteren Tool mit dem Fokus auf individuelle Bewertungen von Gewalt abgeschlossen wird (Kap. 1.7).

1.2 Die Relevanz des Themas Gewalt für die Soziale Arbeit

Dass das Thema Gewalt von hoher Relevanz für die Soziale Arbeit ist, wird Studierenden spätestens deutlich, wenn sie ihre ersten längeren Praxiserfahrungen im Studium machen. Dann arbeiten sie meist mit Zielgruppen, die überdurchschnittlich häufig Gewalterfahrungen erlebt haben – als Täter:in und/oder als Opfer, direkt oder indirekt. Möglicherweise arbeiten Sie:

- in einer Gemeinwesenarbeit in einem prekären Stadtteil, in dem es besonders häufig zu Gewaltdelikten kommt.
- in einer Wohngruppe in der Jugendhilfe mit Jugendlichen, die nicht selten (auch) aufgrund von häuslicher Gewalt nicht mehr in ihrer Familie wohnen.
- in einem Frauenhaus, in dem viele Frauen und Kinder vor der Gewalt des Vaters geflüchtet sind.

- in einem Obdachlosenheim und haben dort nicht nur aus Erzählungen von Gewalttaten gehört, die an Obdachlosen getätigt wurden, sondern haben auch gewalttätige Konflikte im Wohnheim erlebt oder sind sogar mitten in einen hineingeraten und nur knapp einer körperlichen Verletzung entgangen.
- in einer offenen Jugendarbeit mit vielen Kindern und Jugendlichen, die aus kulturellen Kontexten kommen, in denen es normal ist, Gewalt als Mittel zu nutzen, um Regeln durchzusetzen oder wenn jemand sie aus ihrer Sicht respektlos behandelt, sich nicht an ihre Regeln hält oder Grenzen überschreitet.
- direkt in der Gewaltprävention und führen z. B. Kurse durch, in denen straffällig gewordene Täter:innen lernen sollen, künftig gewaltfrei zu agieren.

Diese Beispiele ließen sich beliebig fortsetzen und wir werden im Folgenden auch immer wieder auf konkrete Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit zu sprechen kommen. In den allermeisten dieser Arbeitsfelder ist jedoch vollkommen klar: Soziale Arbeit ist sehr oft Arbeit an den Folgen von Gewalt, hat vor allem aber mindestens implizit, oft explizit gewaltpräventiven Charakter.

Für Sie als zukünftige professionelle Sozialarbeiter:innen, ist es sehr wichtig, sich mit den verschiedenen Varianten, Anzeichen und Interventionsmöglichkeiten bezüglich des Themas Gewalt auseinanderzusetzen, um in der praktischen Arbeit gewaltassoziierte Verhaltensweisen und mögliche Gewaltfolgeerscheinungen erkennen zu können. Das Phänomen Gewalt wird in diesem Buch in einer praxis- und alltagsnahen Weise beleuchtet. Sozialarbeiter:innen, Sozialpädagog:innen und andere pädagogische Fachkräfte sind in ganz anderer Weise mit dem Thema beschäftigt als zum Beispiel die Polizei, Justiz oder Forensik. Es begegnet uns im professionellen Alltag sehr viel häufiger in subtilen Facetten wie z. B. den vermeintlich grundlosen Wutausbrüchen von Kindergartenkindern, psychosomatischen Beschwerden von Müttern oder der Entwicklung einer Alkoholabhängigkeit im Jugendalter als mögliche Gewaltfolgestörungen. Auch wenn erlebte Gewalt dabei oft eine von mehreren Ursachen ist, kann es von großer Bedeutung sein, entsprechende Hypothesen durch methodisches Vorgehen zu untersuchen, um entsprechende weitergehende Hilfen anbieten zu können. Mit dieser Brille ist es daher eine Aufgabe, die Folgen von Gewalt zu verstehen, den Adressat:innen verständlich zu machen und mit ihnen Auswege aus Opferrollen und Traumata anzubahnen.

Andererseits ist Soziale Arbeit ein Mittel der Prävention und Intervention. Je nachdem, in welcher Altersgruppe sie ansetzt, welches Ziel verfolgt wird und inwiefern sich aggressives und gewalttätiges Handeln bereits verstetigt haben, sprechen wir von primärer, sekundärer und tertiärer Gewaltprävention. Die Adressat:innen sind in diesen Fällen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die im Rahmen von Schule, Angeboten der Jugendhilfe oder der Jugendhilfe im Strafverfahren an Gruppenangeboten teilnehmen; die Palette reicht hier von primären Gewaltpräventionsprogrammen wie „Faustlos“ im Kindergarten bis hin zu dezidierten Täter:innentrainings wie z. B. dem Anti-Aggressivitätstraining (AAT) für jugendgerichtlich verurteilte Straftäter.

1.3 Was ist Gewalt?

Übung: Was ist überhaupt Gewalt?

Starten wir dieses Unterkapitel mit einer kleinen Übung. Im Folgenden sind einige Aussagen präsentiert und wir bitten Sie zunächst relativ intuitiv zu von 0–5 zu bewerten, ob sie zustimmen würden, dass das in der Aussage beschriebene Gewalt ist. 0 bedeutet ‚Stimme nicht zu‘. 5 bedeutet ‚Stimme zu‘, 4 ‚stimme etwas zu‘.

Gewalt ist...

- wenn eine Mutter ihrem Kind wegen schlechten Benehmens einen Klaps auf den Hintern gibt.
- wenn ein Mann erfolgreich eine Bank mit einer Spielzeugpistole überfällt.
- wenn ein Vater sein Kind vor einem LKW von der Straße reißt und ihm dabei sehr weh tut.
- wenn eine Lehrerin den 9-jährigen Manfred wiederholt als dämlich bezeichnet.
- wenn eine Metzgerin ein Kälbchen zu Wurst verarbeitet.
- wenn ein Tierfreund die Fensterscheibe eines Pelzgeschäftes einschlägt.
- wenn die Direktorin einer Firma ihren Giftmüll in Entwicklungsländer schickt.

Überlegen Sie in einem zweiten Schritt, warum Sie welche Aussage wie bewertet haben? Welche Gründe und Argumente können Sie für Ihre Einschätzung aufbringen? Schauen Sie sich darauf die Argumente und Gründe noch einmal an. Auf Basis von welchen Kriterien und Hintergrundannahmen was Gewalt ist, haben Sie entschieden?

Die erste Aussage dürfte direkt zur Frage führen, ab welcher Intensität einer Handlung man von Gewalt sprechen kann. Ist ein Klaps auf den Hintern schon Gewalt? Sicher kommt es dabei auf die Wirkung an und es wird deutlich, dass wir tendenziell Handlungen dann als gewalttätig bezeichnen, wenn Sie eine verletzende Wirkung haben. Sehr klar bezeichnen wir als Gewalt meist eine Handlung, die Menschen körperlich verletzt. Selbst hier gibt es jedoch Ausnahmen, da wir den Schlag ins Gesicht des Gegners im Boxsport vielleicht nicht als Gewalt bezeichnen würden. Wenn es also nicht nur um physischen, sondern auch um psychische Verletzungen geht, dann spielt sofort die Wahrnehmung des Opfers, in diesem Fall des Kindes, eine wichtige Rolle. Doch geht es hier nur um die subjektive Wahrnehmung, also ob das Kind den Klaps als verletzend wahrnimmt? Einerseits ist dies natürlich wichtig, andererseits ist es das Kind vielleicht nicht anders gewöhnt. Doch bedeutet es, dass der Klaps, gerade wenn er regelmäßig erfolgt, keine objektiven Auswirkungen hat? Tatsächlich hat die empirische Erforschung von Gewalt in der Erziehung herausgefunden, dass Kinder, die im Alter zwischen zwei und vier Jahren

regelmäßig einen Klaps auf den Hintern bekamen, im Durchschnitt einen um fünf Punkte niedrigeren IQ haben (Straus & Paschall 2009, 472).

Dass Gewalthandlungen nicht auf sichtbare, körperliche Verletzungen zu beschränken ist, zeigt für viele auch die zweite Aussage. Für den Bankbeamten ist es vielleicht unerheblich, dass die im Banküberfall genutzte Pistole eine Spielzeugpistole ist. Die Panikattacke, vielleicht sogar den Herzinfarkt, hat er beim Überfall trotzdem bekommen und laboriert seitdem an den Langzeitfolgen. Auch bringt diese Aussage schnell die Diskussion auf einen weiteren Aspekt: Welche Rolle spielen die Intentionen der handelnden Person? Ist etwas eindeutiger Gewalt, weil jemand mit Absicht eine Handlung ausführt, entweder mit Vorsatz, jemanden zu verletzen (wie in einer Schlägerei) oder als Inkaufnahme eines anderen Zwecks (wie bei einem Raubüberfall)? In der dritten Aussage spielt das eine große Rolle, denn der Vater verletzt die körperliche Integrität des Kindes zwar und tut ihm zumindest für einen kurzen Moment auch deutlich weh, aber er handelt aus einer gänzlich anderen Intention heraus: Er will das Kind vor einem viel größeren Schaden bewahren, der in diesem Fall ganz handfest auf sie angerauscht kommt. Für manche ist in diesem Fall klar, unabhängig von der leicht und sicher nur kurzfristig verletzenden Wirkung: Von Gewalt würden sie in diesem Fall nicht sprechen. Andere hingegen sagen: Klar ist es Gewalt, aber es ist in diesem Fall völlig legitim, Gewalt anzuwenden – manchmal geht es eben nicht anders. Dies wirft einen weiteren Aspekt auf: Ist Gewalt immer und notwendig etwas Negatives? Oder gibt es auch neutrale Formen oder zumindest legitimierbare Formen von Gewalt? Die vierte Aussage zeigt hingegen wieder, dass die Frage der Intention doch nicht die Entscheidende sein kann. Denn dass das wiederholte Beleidigen eines Schülers zu einer Schädigung führt, wenngleich hier klar psychisch und nicht physisch, darin sind sich wohl die meisten einig. Klar wird aber auch hier wieder, dass dieser Schaden ganz unabhängig davon entsteht, ob die Lehrerin hier ganz gezielt und vielleicht sogar aus Gehässigkeit handelt oder eher unbeabsichtigt und als Nebenfolge ihrer großen Unsicherheit oder Unzufriedenheit mit sich selbst.

Ein ganz anderer Aspekt wird in der fünften Aussage deutlich. Bei welchen ‚Objekten‘ einer verletzenden Handlung kann man von Gewalt sprechen. Geht es hier zwingend immer um Menschen oder geht es auch um andere Lebewesen? Oder kann man auch Gewalt sprechen, wenn Gegenstände zerstört werden, wie im Fall der sechsten Aussage (das Fenster des Pelzgeschäfts)? Und schließlich führt die letzte Aussage zu einer weiteren Frage. Sind es nur direkte Handlungen zwischen konkreten Akteuren, die als Gewalt bezeichnet werden können, oder sollte man auch von Gewalt sprechen, wenn eine Handlung erst am Ende einer langen unsichtbaren Verkettung von Menschenleben dazu führt, dass andere verletzt werden oder zu Schaden kommen? Vielleicht fällt es uns noch leicht, das Handeln der Direktorin, die Giftmüll in sogenannte Entwicklungsländer entsorgt, als Gewalt zu bezeichnen. Doch sind wir auch gewalttätig, wenn wir ein T-Shirt kaufen, das nicht fair gehandelt ist, bei dem wir also davon ausgehen müssen, dass Menschen für dieses

Produkt ausgebeutet werden, vielleicht sogar unter menschenunwürdigen Bedingungen, ggf. sogar Kinder? Wir sehen also, dass in unserem Vorverständnis von Gewalt vielfältige Annahmen stecken und es gewisse Kriterien gibt, die dazu führen, dass wir das eine als Gewalt bezeichnen, das andere aber nicht.

Relativ eindeutig ist, dass der Begriff der Gewalt sowohl in der Alltagssprachlichen Verwendung als auch im wissenschaftlichen Diskurs meist ethisch stark aufgeladen ist, d. h. mit einer starken Wertung und zwar einer stark negativen Wertung einhergeht. Die Sozialwissenschaftler Beck und Schlichte (2014, 22) bringen das gut auf den Punkt: „Wo von Gewalt die Rede ist, steht etwas auf dem Spiel, geht es um ein Problem, das gelöst, eine Situation, die verändert werden muss.“ Es gibt nur wenige Ausnahmen, wo das Wort Gewalt positiv benutzt wird, wie in der Rede davon, dass etwas ‚gewaltig gut gelungen ist‘.

Etimologisch, also von der Begriffsgeschichte kommt der Begriff Gewalt vom althochdeutschen ‚giwalt‘, in dem sich zwei lateinische Begriffe verbinden. Zum einen ‚potestas‘ als die rechtmäßige Verfügungsgewalt, die z. B. ein Fürst im Mittelalter über die von ihm Beherrschten hatte, zum anderen ‚violentia‘ als die unrechtmäßige Überwältigung und Aneignung. Der Begriff der Gewalt verweist in der deutschen Sprache damit auf eine ganze Reihe von sehr unterschiedlichen Phänomenen und Aspekten; im Englischen (z. B. ‚violence‘ und ‚power‘), aber auch in romanischen Sprachen wird hier viel klarer unterschieden und es gibt mehrere Begriffe, die das bezeichnen, was im Deutschen alles unter einem Begriff subsumiert wird (vgl. Beck & Schlichte 2014, 39).

Gewalt wird jedenfalls aus sehr unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen untersucht: Nicht nur aus Sicht der Sozialen Arbeit, sondern auch aus Sicht der Anthropologie (z. B. Gehört es zum Wesen des Menschen, gewalttätig zu sein?), der Ethnologie (z. B. Was gilt in unterschiedlichen Kulturen als legitime Gewalt?), der Soziologie (z. B. Welche Rolle spielen soziale Faktoren wie die Schichtzugehörigkeit für Gewalthandeln?), der Kriminologie (z. B. Welche strafbaren Gewalthandlungen kommen wie häufig in der Gesellschaft vor?), der Erziehungswissenschaft (z. B. Inwiefern kann es eine gewaltfreie Erziehung geben?) der Psychologie (z. B. Welche psychischen Störungen bedingen Gewalthandeln?), der Neurobiologie (z. B. Welche hirnorganische Schäden können Gewalthandeln verursachen?), usw. Und selbstverständlich gibt es nicht nur zwischen diesen Disziplinen, sondern auch in diesen Disziplinen unterschiedliche Verständnisse und Definitionen von Gewalt. Wissenschaft bedeutet hier nicht, was oft missverstanden wird, dass man eine allgemeingültige Definition von Gewalt erarbeitet, sondern dass man offenlegt und für Dritte nachvollziehbar macht, was man aus welchen fachlichen Gründen unter Gewalt versteht und welche Perspektive man dabei einnimmt. Vielleicht hat die Übung mit den Aussagen auch Sie dafür sensibilisiert, dass man mit guten Gründen zu unterschiedlichen Verständnissen von Gewalt kommen kann.

Grob unterscheiden lassen sich jedoch weite und enge Verständnisse von Gewalt. Das engste Verständnis ist eines, das als Gewalt nur eine absichtsvoll ausgeführte Handlung versteht, die zu einer körperlichen Verletzung eines anderen Menschen führt. In allen oben behandelten Kriterien wird hier die Seite gewählt, die den Blick eher verengt. Dies ist gar nicht negativ gemeint. Der Vorteil eines solchen engen Verständnisses ist, dass man sehr klar sagen kann, was Gewalt ist und was alles nicht und für das, was man nicht als Gewalt bezeichnet, lieber andere Begriffe benutzt. Man stellt den Blick also sehr scharf, bekommt dafür aber auch vieles nicht in den Blick. Weite Verständnisse von Gewalt beziehen sich hingegen klar auch auf Handlungen, die nicht absichtsvoll sind, auch auf nicht-körperliche Verletzungen, nicht nur auf Menschen und ggf. beziehen sie sogar strukturelle Aspekte mit ein. In diesem Sinne gibt es dann auch psychische Gewalt, symbolische Gewalt und strukturelle Gewalt. Der Begriff der strukturellen Gewalt ist z. B. der Name eines Ansatzes, der wahrscheinlich das weitestmögliche Verständnis von Gewalt hat. Nach der Sicht des Ansatzes von Johan Galtung ist all das Gewalt, was dazu führt, dass Menschen ihre grundlegenden Bedürfnisse nicht erfüllen können oder sie ihr volles Potenzial nicht entfalten können. Aus dieser Sicht sind auch soziale Ungerechtigkeit, wirtschaftliche Ausbeutung, Marginalisierungsprozesse oder unterlassene Hilfestellung als Gewalt zu bezeichnen (vgl. Galtung 1975, 9). Der Vorteil einer solchen Perspektive liegt auf der Hand, mit einem so weiten Verständnis der Gewalt bekommt man sehr viele problematische Phänomene in den Blick. Und wenn man wirtschaftliche Ausbeutung als Gewalt bezeichnet, macht man vielleicht schneller klar, dass und warum dies wirklich problematisch ist. Klar ist aber auch der Nachteil, es werden so sehr viele, sehr unterschiedliche Phänomene, vom Krieg bis hin zu bestimmten sprachlichen Praktiken, alle mit dem gleichen Begriff bezeichnet, was wiederum zu Verwirrung und erheblichen Unschärfen führen kann. Wichtig ist jedenfalls, dass es zu einer wissenschaftlich angemessenen Definition von Gewalt auch gehört, sich deutlich von ähnlichen Begriffen abzugrenzen; als diese können gelten: Macht, Zwang, Herrschaft, Aggression, Konflikt und Autorität. Wir wollen dies hier nur kurz beispielhaft an zwei sehr unterschiedlichen Positionen zum Verhältnis von Macht und Gewalt deutlich machen.

1.4 Das Verhältnis von Macht und Gewalt – Zwei Positionen

Die eine Position ist die des deutschen Soziologen Heinrich Popitz, der im 20. Jahrhundert lebte und als Sohn eines preußischen Finanzministers und Widerstandskämpfers im frühen Alter Gewalt ausgesetzt war. Nachdem seine Mutter schon in seiner Kindheit gestorben war, wurde sein Vater ermordet, als Heinrich Popitz gerade mal 19 war. Über 20 Jahre schrieb er an einem Buch, das zu einem Klassiker wurde: „Phänomene der Macht“. In diesem Buch unterschied er vier unterschiedliche Formen der Macht voneinander:

- *Instrumentelle Macht*: Hier versucht man das Verhalten anderer Menschen durch bestimmte Mittel zu beeinflussen oder gar zu steuern (vgl. Popitz 1992, 27). Die Mittel können negative Sanktionen sein, wie das Androhen einer Strafe (Bsp. Erwachsener zu Kind: „Wenn Du nicht sofort aufhörst mit dem Stuhl zu wackeln, dann gibt es keinen Nachtsch für Dich“) oder auch positiv, wie eine Versprechung (Bsp. „Wenn Du endlich damit aufhörst mit dem Stuhl zu wackeln, kaufe ich Dir ein Eis“).
- *Autoritative Macht*: Hier wird Macht auf Basis von Autorität durchgeführt. Nach Popitz wollen alle Menschen die Anerkennung von anderen erlangen und von Menschen auch darüber Rückmeldung bekommen, wer sie sind (er nennt das die prinzipielle Maßstabs- und Anerkennungsbedürftigkeit). Menschen haben dann Autorität, wenn Sie für das Selbstwertgefühl eines anderen Menschen von Bedeutung sind. Je mehr ich von einer bestimmten Person Anerkennung erheische, desto mehr Autorität hat sie mir gegenüber. Dies ist nicht per se problematisch, kann aber in Extremfällen in starke Abhängigkeiten führen (vgl. Popitz 1992, 32).
- *Datensetzende Macht*: Schon früh sah Popitz wie stark das menschliche Leben und Handeln durch Techniken und Technologien bestimmt ist. Diese Techniken sind nie neutral, sondern verändern die gemeinsamen Lebenswirklichkeiten, wie wir heute am Beispiel von Algorithmen sehen können, die stark darüber bestimmen, welche Serien wir sehen oder ob und zu welchen Konditionen wir einen Kredit bekommen (vgl. Popitz 1992, 31).
- *Aktionsmacht*: Diese bezeichnet Popitz (1992, 48) auch als Verletzungsmacht und damit als Gewalt und definiert diese wie folgt: „Gewalt meint eine Machtaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt [...]“. Gewalt ist laut Popitz immer eine Handlungsmöglichkeit für Menschen, da wir Menschen aufgrund unserer körperlichen Konstitution verletzbar sind. Statt eines Schutzpanzers haben wir eine weiche Haut, die z. B. mit spitzen Gegenständen wie einem Messer leicht durchdrungen werden kann. Entsprechend formuliert er prägnant: „Die Verletzbarkeit des Menschen durch den Menschen ist nicht aufhebbar“ (Popitz 1992, 44).

Wir sehen somit, dass Popitz zum einen ein sehr enges Verständnis von Gewalt hat und Gewalt zum anderen als eine Unterkategorie des weiteren Begriffs von Macht betrachtet. Ganz anders sieht eine der wohl bedeutendsten Denkerinnen des 20. Jahrhunderts dieses Verhältnis, die als Jüdin in den 1930er-Jahren vor den Nazis in die USA flüchten musste. Die Rede ist von Hannah Arendt. Sie hat sich im Laufe ihres Werkes eher mit verwandten Themen beschäftigt wie ihr politisches Hauptwerk „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ oder ihr berühmtes Buch über den Gerichtsprozess von Adolf Eichmann, der ganz wesentlich den Holocaust organisiert hat. Eichmann erschien im Prozess aber keineswegs als das Monster, das viele erwartet hatten – ging es doch um einen Menschen, der das Leben von

Millionen von Menschen mit auf dem Gewissen hatte. Arendt beschrieb ihn jedoch als ‚Hanswurst‘, als körperlich aber auch charakterlich blassen Menschen, der eher der Karikatur eines Buchhalters entsprach und kam zu der berühmt gewordenen Formulierung von der ‚Banalität des Bösen‘. Weniger bekannt ist ihr Essay „On Violence“ von 1969. Dort kritisiert sie explizit, dass man „von Links bis Rechts“ darin übereinstimme, „daß Macht und Gewalt dasselbe sind, beziehungsweise daß Gewalt nichts weiter ist als die eklatanteste Manifestation von Macht“ (Arendt 2000, 36). Das Problem hierbei sieht sie jedoch darin, dass man genau dann aber nicht sehen kann, was das jeweils Spezifische von Macht und Gewalt ist. Aus ihrer Sicht schließen sich Macht und Gewalt gegenseitig aus. Gewalt sei beispielsweise das, was „aus den Gewehrläufen kommt“ (Arendt 2000, 54). Hingegen gelte: „Was niemals aus den Gewehrläufen kommt, ist Macht“ (Arendt 2000, 54). Macht ist aus dieser Sicht etwas, dass man nicht machen kann und etwas, das eine einzelne Person nicht besitzen kann.

„Wenn wir von jemand sagen, er ‚habe die Macht‘, heißt das in Wirklichkeit, daß er von einer bestimmten Anzahl von Menschen ermächtigt ist, in ihrem Namen zu handeln. In dem Augenblick, in dem die Gruppe, die den Machthaber ermächtigte und ihm ihre Macht verlieh [...] auseinandergeht, vergeht auch ‚seine Macht‘.“ (Arendt 2000, 45)

Macht ist immer nur die Eigenschaft von mehreren Menschen und entsteht aus dem Zusammenschluss und Einvernehmen dieser Menschen. So sind viele einzelnen Menschen, die sich gegenseitig als Konkurrenten um die gleichen Arbeitsplätze sehen, vielleicht ziemlich ohnmächtig gegenüber der Übermacht von Arbeitgebern, die ihnen ihre Arbeitsbedingungen (z. B. schlechter Lohn) aufzwingen können. Schließen sie sich aber zusammen, gründen eine Gewerkschaft und gehen vereint in den Arbeitskampf, klassischerweise durch Streiks, gewinnen sie an Macht und können wahrscheinlich bessere Arbeitsbedingungen aushandeln. Gewalt ist hingegen etwas, dass durchaus eine Einzelperson einsetzen kann und sie hat nach Arendt (2000, 47) stets „instrumentalen Charakter“ d. h. sie wird eingesetzt, um etwas Bestimmtes zu erreichen. Macht kann man also nicht erzwingen, aber durch Gewalt ist dies möglich. In der Geschichte und auch noch in der Gegenwart kennen wir Beispiele dafür, wie Streiks oder Demonstrationen, die die Macht von Einzelnen oder von herrschenden Gruppen verringert haben, dazu geführt haben, dass diese Gewalt eingesetzt haben, um ihren Machtverlust auszugleichen.

„Nackte Gewalt tritt auf, wo Macht verloren ist. [...] Man kann Macht durch Gewalt ersetzen, und dies kann zum Siege führen, aber der Preis solcher Siege ist sehr hoch; denn hier zahlen nicht nur die Besiegten, der Sieger zahlt mit dem Verlust der eigenen Macht. [...] Macht und Gewalt sind Gegensätze: wo die eine absolut herrscht, ist die andere nicht vorhanden. [...] Gewalt kann Macht vernichten; sie ist gänzlich außerstande, Macht zu erzeugen.“ (Arendt 2000, 55)

Gewalt ist somit kurzfristig ein Mittel, um etwas zu erreichen, das man anders nicht erreicht und Menschen zu etwas zu zwingen, das sie sonst nicht tun würde. Daher würden vielleicht manche sagen, dass Gewalt oder das Androhen von Gewalt durchaus Macht erzeuge. Arendt mag dies jedoch nicht als Macht bezeichnen, da der durch Gewalt erzeugte Effekt einen ganz anderen Charakter hat als die Macht. Gewalt kann Macht also vernichten, indem sie aus dem Zusammenschluss einer Gruppe wieder einzelne Macht oder die Einzelnen schlicht beseitigt, aber umgekehrt kann Gewalt niemals Macht hervorbringen (vgl. Arendt 2000, 57).

Reflexionsfragen

- Welche Position finden Sie überzeugender?
- Wie würden Sie das Verhältnis von Macht und Gewalt beschreiben?
- Wie würden Sie nach den bisherigen Überlegungen Gewalt definieren?

1.5 Tool – Die Lizenz zur Neugierde

Zielgruppe: Mindestens 8 Teilnehmende ab 10 Jahren, Schüler:innen- und Jugendlichengruppen sowie Fachkräfte und Studierende im Rahmen von Praxismodulen zum Thema Gewalt.

Ziel der Übung: Warm-Up Übung, um einen lockeren und spielerischen Umgang ins Gewaltthema zu ermöglichen. Durch die Übung wird eine vertrauliche Gruppenstimmung angestrebt, in der es besser möglich ist, über Gewalt zu sprechen.

Durchführung: Es wird ein (Stuhl)kreis gebildet. Der/die Anleiter:in nennt folgende Aussagen:

„Bitte gehe schweigend in die Mitte des Stuhlkreises, wenn Du die Aussage für Dich mit Ja beantworten kannst“ (Im Anschluss der Aussage kehren die Teilnehmer:innen wieder auf ihre Plätze zurück):

- ...wenn Du in [der Ort, wo man gerade ist] geboren bist.
- wenn Du Deutschland geboren bist.
- wenn Du heute Morgen gut und ausgiebig gefrühstückt hast.
- wenn Du gerne zur [Arbeit/zur Schule/zur Uni] gehst.
- wenn Du neben Deiner Muttersprache noch eine oder mehrere Sprachen sprichst.
- wenn Du zu Hause mit Geschwistern aufgewachsen bist.
- wenn Du noch nie eine Fliege erschlagen hast.
- wenn Dir die Marken Deiner Klamotten wichtig sind.
- wenn Du schon mal heimlich gekiffst hast.
- wenn Du auf Filme mit viel Gewalt stehst.

- wenn Du schon mal schwarzgefahren bist.
- wenn Du Dich schon einmal geprügelt hast.
- wenn Du Dich noch nie geprügelt hast.
- wenn Du schon einmal verprügelt worden bist.
- wenn Du von Dir behaupten kannst, immer die Wahrheit zu sagen.
- wenn Dich jemand schon mal als Feigling bezeichnet hat.
- wenn Du im vergangenen Jahr mindestens einmal eine Mordfantasie hattest.¹
- wenn Du schon einmal Ärger mit der Polizei hattest.
- wenn Dich jemand schon einmal als zu dick, zu dünn oder hässlich bezeichnet hat.
- wenn Du Angst hattest, jemanden anderen Deine Zuneigung zu zeigen.
- wenn Du schon einmal Angst hattest, verprügelt zu werden.
- wenn Du gerne in die Stadtmitte zum Einkaufsbummel gehst
- wenn es Dir peinlich ist, von jemanden gelobt zu werden
- wenn Du Angst hast, nicht beliebt zu sein.
- wenn Du gerne als einziger Mensch 1 Jahr auf einer einsamen Südsee-Insel leben möchtest.
- wenn Du schon gemobbt wurdest oder andere gemobbt hast.
- wenn Du schon einmal verliebt warst.
- wenn Du zurzeit verliebt bist.

Die Fragen gehen fließend vom Alltäglichen in das Thema Gewalt und Privates über. Durch das Schweigen ist es einfacher, persönliches Preis zu geben. Der gruppendynamische Effekt, dass sich eben alle Teilnehmer:innen durch Sitzenbleiben oder Aufstehen zwangsläufig äußern, bietet den Einstieg in eine vertrauliche Stimmung. Aus diesem Grund sollten die Fragen in ihrer Reihenfolge nicht wesentlich verändert werden. Während es anfangs um Alltägliche, dann um Gewalt und zum Ende hin um persönliche Themen geht, bietet genau dieser Spannungsbogen eine Brücke in die gewünschte Gruppenstimmung. Bitte achten Sie als Anleiter:in immer darauf, dass Sie bei unangemessenen Kommentaren oder Gesten sofort intervenieren. Beispiele:

- Ein Jugendlicher kommentiert die Frage mit der modischen Kleidung mit „so wie Du aussiehst, bestimmt nicht!“ Anleiter:in: „Mit Kommentaren funktioniert die Übung nicht. Es geht nur darum, wie es jeder für sich selbst einschätzt“.
- Jemand zeigt einem anderen, der bei der Kiffen-Frage sitzen geblieben ist, einen Vogel. Anleiter:in: „Es geht nur um Euch selbst; keine Gesten!“

Die Übung wird nach Abschluss weder diskutiert noch ausgewertet. Sie dient nicht inhaltlich dem Einstieg in Gespräche, sondern sie erzeugt bei den Teilnehmenden eine Gefühlslage der Offenheit und Neugier, mit der sie im Anschluss gut weiterarbeiten können.

¹ Diese Frage im Kontext von Studierenden oder Erwachsenen stellen.

1.6 Ein historischer Blick mit Norbert Elias.

Oder: Von der nicht-selbstverständlichen Selbstverständlichkeit einer relativ pazifizierten Gesellschaft

Georg Heinrich Büchner berichtete in seiner 1765 veröffentlichten Schrift „Merkwürdige Beyträge zu dem Weltlauf der Gelehrten“ über ein sogenanntes Katzenklavier, an dem jede Taste mit einer Nadel verbunden ist, die bei Anschlag der Taste in eine Katze gehauen wird. Da die Tasten mit unterschiedlichen Katzen verbunden sind, erzeugt so jede Taste einen unterschiedlichen Katzenjammer (vgl. Büchner 1765, 664). Tatsächlich ist es historisch umstritten, ob es tatsächlich solche Katzenklaviere gab und wenn ja, wie verbreitet sie waren. Allein die Fantasie darüber darf aber irritieren. Schauen wir uns ein weiteres Beispiel aus dem Paris des 16. Jahrhunderts an, über das Steven Pinker berichtet: Hier war das öffentliche Verbrennen von Katzen eine im Volk beliebte Unterhaltungsform. Dabei wurde auf einer Bühne eine Schlinge um eine Katze gebunden und diese wurde langsam in ein Feuer hinabgelassen. Laut dem Historiker Norman Davies „brüllten die Zuschauer vor Lachen, darunter Könige und Königinnen, als die Tiere, während sie vor Schmerzen schrien, erst angesengt, dann geröstet und schließlich zu Asche verbrannt wurden“ (Davies zit. n. Pinker 2007, Abs. 1). Nehmen wir ein drittes Beispiel, das der französische Philosoph Michel Foucault an den Beginn seines berühmtesten Werkes „Überwachen und Strafen“ stellt und als Beispiel für die sogenannten peinlichen Strafen in vormoderner Zeit dient. Es geht um den Vaternörder Damiens, der am 2. März 1757 in Paris öffentlich verurteilt wird. Zunächst wird dessen nackter Körper mit glühenden Zangen gefoltert und mit viel Aufwand und unter großem Geschrei von Damiens gelingt es dem Scharfrichter, dem Gefolterten einiges Fleisch von den Knochen zu reißen. Die so zugefügten Fleischwunden werden mit geschmolzenem Wachs und Blei sowie mit Öl und Pechharz übergossen. In seiner rechten Hand muss Damiens das Tatmesser halten, diese Hand wird im nächsten Schritt mit Schwefelfeuer verbrannt. Schließlich kommt es zum finalen Akt der Vierteilung. Um diese zu erreichen, werden Arme und Beine von Damiens an Pferde gebunden, diese zerran an seinen Gliedern, können diese aber nur brechen und nicht aus den Gelenken reißen. Um dies zu ermöglichen, werden weitere Pferde hinzugeholt, wieder ohne Erfolg. Erst das Nachhelfen mit Messern hilft. Am Ende wird der Rumpf mit den abgetrennten Gliedern auf einen Scheiterhaufen geworfen und verbrannt. Das gesamte Prozedere wird verfolgt von einer großen Menge von Zuschauern, die, wie bei peinlichen Strafen üblich, das in unseren Augen unfassbar grausame Geschehen als Unterhaltungsprogramm verfolgt (vgl. Foucault 1976, 64; Foucault 2003, 9).

Diese drei Beispiele zeigen, dass die Quantität und Qualität von ‚öffentlicher‘ Gewalt in vergangenen Zeiten in für uns unvorstellbare Ausmaße vorhanden waren. Warum war dies so und wie kam es, dass sich dies veränderte? Hierzu betrachten wir die Forschungen eines Klassikers der Soziologie: Norbert Elias und insbesondere sein zweibändiges Früh- und Hauptwerk „Über den Prozeß der Zivilisation.

Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen“. Elias ging vor allem der Frage nach, wie Veränderungsprozesse auf Seiten der Individuen mit gesellschaftlichen Transformationen zusammenhängen, also der Korrelation von Gesellschafts- und Persönlichkeitsstrukturen. Dazu analysierte er im Kern Manierenschriften aus den verschiedenen Jahrhunderten, um aus den Anforderungen an manierliches Verhalten etwas über das Alltagsverhalten der Menschen und dessen Veränderungen im Laufe der Jahrhunderte herauszufinden. Es zeigte sich, dass sich in diesem Langzeitblick die menschlichen Selbstverhältnisse, also die Art und Weise, wie Menschen sich zu sich selbst verhalten, im Laufe der Jahrhunderte ganz deutlich in eine Richtung geändert hat. Es entwickelte sich ein immer stärkerer Selbstzwang bzw. Selbstkontrolle, die Menschen konnten ihre Affekte und Triebe immer stärker regulieren. Diesen Prozess zeichnet er in drei idealtypischen Phasen nach, die im Folgenden mit Fokus auf das Verhältnis zu Gewalt beschrieben werden.²

Die drei Phasen dieses Prozesses spiegeln sich in drei verschiedenen Begriffen wider: ‚courtoisie‘, ‚civilité‘ und ‚civilisation‘.

Die Entstehung eines neuen Verhaltensstandards: ‚courtoisie‘

Elias betont, dass der ‚Zivilisationsprozess‘ keinen Start- oder Anfangspunkt hat, sondern ein quasi anfangsloser Prozess sei. Seine Darstellung muss jedoch notwendigerweise einen Anfangspunkt wählen. Diese beginnen mit einer Reihe von langanhaltenden Prozessen, die teils bereits im 11./12. Jahrhundert beginnen und schließlich im frühen 15. Jahrhundert kulminieren. Heute würde man wohl von gesellschaftlichen Megatrends sprechen, die die Gesellschaft sowie das Verhältnis der Menschen zu sich selbst und zu Gewalt nachhaltig verändern. Zentral dabei ist, dass mit der Entstehung des französischen absolutistischen Staates die ‚Höfe‘ der größeren Territorialherren immer mehr Menschen zu sich ziehen und immer stärkere gesellschaftliche Bedeutung erlangen (vgl. Elias 1995b, 91). An diesen Höfen entsteht eine bestimmte Verhaltensform, die mit dem Wort ‚courtoisie‘ bezeichnet wird. Diese wird zum maßgebenden Vorbild für alle anderen Höfe Europas. Dieser neue Verhaltensstandard, der eine verfeinerte Gesittung, eine besondere Sprache und andere Elemente enthält, dient vor allem als Distinktionsmittel gegenüber dem Rest der Gesellschaft (vgl. Elias 1995b, 4).

2 Wie der obige Titel schon zeigt, spricht Elias hier von einem Zivilisationsprozess, was eine bis heute nicht abgeschlossene Diskussion zu seinem Werk in Gang brachte. Tatsächlich hat der Begriff der Zivilisation aufgrund seiner Geschichte und insbesondere aufgrund der europäischen Kolonialgeschichte eine stark eurozentristische, normative Konnotation. Zwar machte Elias von Anfang an klar, dass er versucht, eine deskriptive Beschreibung und keine normative Bewertung abzugeben. Also den ‚Zivilisationsprozess‘ als ein Faktum zu denken, „ohne notwendigerweise damit den Gedanken zu verbinden, dass es besser oder schlechter ist, dass es einen positiven oder negativen Wert hat, zivilisierter geworden zu sein“ (Elias 1995a, XX). Somit geht es ihm nicht darum, ob zivilisierter auch gleich fortgeschrittener heißt: „Es war ein anderer Standard als der unsere, ob besser oder schlechter steht hier nicht zur Diskussion“ (Elias 1995a, 78). Elias selbst benutzte den Zivilisationsbegriff mit der Zeit immer vorsichtiger (vgl. Schröter 1997, 72ff.). Glücklicher wäre es wohl, Elias hätte einfach von gesellschaftlichen Veränderungen gesprochen.

Um die Neuerungen des Verhaltensstandards der ‚courtoisie‘ zu verstehen, muss jedoch auf die damals üblichen Verhaltensformen eingegangen werden. Besonders deutlich zeigt sich dies an dem Verhältnis der damaligen Menschen zu Gewalt. Elias zeigt, dass grausames Verhalten, Lust an der Zerstörung, die Qual anderer, wie überhaupt die Entladung der Affekte im Kampf, nicht nur nicht gesellschaftlich verachtet waren, sondern gewissermaßen eine Lebensnotwendigkeit dieser Zeit darstellten (vgl. Elias 1995a, 265f.). Elias sieht den Grund dafür vor allem darin, dass es zu dieser Zeit keine staatlich strafende Gewalt gab. Das Gewaltmonopol des Staates war noch nicht ‚geboren‘ und so gehörte Rauben, Plündern und Morden gewissermaßen zur Tagesordnung (vgl. Elias 1995a, 268f.). Besonders die damalige Oberschicht der Krieger lebte ‚im Kampf‘ bzw. dieser war die gesellschaftliche Funktion der Oberschicht: „Das Gros der weltlichen Oberschicht des Mittelalters führte das Leben von Bandenführern“ (Elias 1995a, 269). Aber auch in den anderen Gesellschaftsschichten war Elias zufolge die Gewalt etwas Alltägliches, sei es in Familienfehden oder nur in kleinen Streitereien, die meist in einem Messerkampf endeten (vgl. Elias 1995a, 276). So sieht Elias die damaligen Menschen sehr stark von ihren Affekten beherrscht. Zwar geht er nicht davon aus, dass die Menschen damals keine Affektkontrolle besaßen, jedoch sei diese sehr schwankend und hauptsächlich von außen, von Fremdzwängen bestimmt gewesen. Diesen neuen Verhaltensstandard beschreibt Elias wie folgt:

„Die menschlichen Beziehungen und Zwänge, die sich hier herstellen, [...] wirken bereits in der Richtung einer strengeren Regelung der Triebe; im beschränkten Kreis des Hofes und gefördert vor allem durch die Gegenwart der Herrin, werden friedlichere Umgangsformen zur Pflicht; man darf sich davon gewiss keine übertriebene Vorstellung machen; [...] noch immer sitzt das Schwert locker, und Krieg und Fehde sind nahe; aber die Dämpfung der Wallungen, die Sublimierung im Zirkel der feudalhöfischen Geselligkeit ist unverkennbar und unvermeidlich.“ (Elias 1995b, 103f.)

Die Haltung der ‚courtoisie‘ ist also zunächst ein neuer Standard der Manieren, der sich durch bestimmte Konventionen und eine besondere Affektlage zeigt. Die Richtung der Verhaltensveränderung, die Elias damit beschreibt, wird von dem ‚courtoisen‘ Verhalten klar angezeigt. Zur Ausübung von diesem ist nämlich eine Mäßigung der Affekte, eine gewisse Bändigung der Emotionen und Triebe, ein bestimmter Grad von Selbstbeherrschung notwendig (vgl. Elias 1995b, 115f.).

Verhöflichung und ‚civilité‘

Ungefähr mit Beginn des Absolutismus, also Ende des 15. Jahrhunderts, beginnt eine neue Phase, die sich ungefähr bis zur zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erstreckt. Dies ist die Zeit, in der – laut Elias – die größte Verhaltensänderung geschieht. Nun sind sowohl Steuer- als auch Gewaltmonopol errichtet und zeigen ihre Auswirkungen. Erstens vergrößern sich staatliche Steuereinnahmen, zweitens kommt es – vor

allem im 16. Jahrhundert – zu einem Aufstieg einiger Teile des Bürgertums und zu einem Abstieg der gesellschaftlichen Position des Adels. Dadurch erlangen diese beiden Schichten ein gewisses Gleichgewicht an gesellschaftlicher Stärke.

Als eine Folge der Verarmung des Adels kommen im 16. und 17. Jahrhundert immer mehr Adlige an die Höfe (vgl. Elias 1995b, 267). An diesem Hof findet eine Wandlung des Kriegeradels zum höfischen Adel statt, die zu einer – im doppelten Sinne des Wortes – ‚Verhöflichung‘ der Krieger führt (vgl. Elias 1995b, 353). Antreibende Kraft hierfür ist letztendlich der Konkurrenzkampf um die Gunst der Könige, die für den Hofadel – aufgrund seiner abhängigen Position – unerlässlich ist:

„Spielt der Degen als Mittel der Entscheidung keine so große Rolle mehr, so treten Intrigen, Kämpfe, bei denen um Karriere und sozialen Erfolg mit Worten gestritten wird, an ihre Stelle. Sie verlangen und züchten andere Eigenschaften, als die Kämpfe, die mit der Waffe ausgefochten werden können: Überlegung, Berechnung auf längere Sicht, Selbstbeherrschung, genaueste Regelung der eigenen Affekte, Kenntnis der Menschen und des gesamten Terrains werden zu unerlässlichen Voraussetzungen jedes sozialen Erfolgs.“ (Elias 1995b, 370)

Dieser neue Verhaltensstandard erhält seinen Ausdruck auch wieder in einem neuen Begriff: ‚civilitéé‘. So kommt z. B. in dieser Zeit der Gebrauch vieler ‚Zivilisationsgeräte‘ auf. Die Verwendung der Gabel wird in den Manierenbüchern der Humanisten erstmals erwähnt.

Diesen Aspekt der ‚Verhöflichung‘ bezeichnet Elias als ‚Psychologisierung‘. Er sieht am Hof eine ‚Kunst der Menschenbeobachtung‘ entstehen, die nicht nur Fremdbeobachtung ist, sondern auch „Beobachtung seiner selbst zur Disziplinierung im gesellschaftlich-geselligen Verkehr“ (Elias 2003a, 181). Das Bild von sich selbst und anderen wird reicher an Schattierungen und Differenzen (vgl. Elias 1995b, 374).

Gleichzeitig mit dieser Psychologisierung beschreibt Elias den Prozess der Rationalisierung (vgl. Elias 1995b, 377). Dies heißt hier vor allem das Aufkommen der schon erwähnten ‚Langsicht‘, also der Fähigkeit, Affekte und Emotionen zugunsten von ‚rationalen‘ Überlegungen – die auf lange Sicht die Handlungs- bzw. Verhaltensfolgen abschätzen – zurückzuhalten und zu kontrollieren.

Ebenso vollzieht sich eine ‚innere Pazifizierung‘ der Gesellschaft. Dass es in der Gesellschaft zumindest im Vergleich zum Mittelalter zu erheblich weniger direkten Gewalthandlungen kommt, hängt jedoch aufs Engste mit der Herausbildung des Gewaltmonopols zusammen. Mit der Abnahme der Angst vor äußeren Gewalttaten nehmen innere Ängste bzw. innere Spannungen – der Kampf des Einzelnen mit sich selbst bzw. mit seinen Affekten – zu (vgl. Elias 1995b, 406).

„Der gesellschaftliche-gesellige Verkehr hört auf, dadurch eine Gefahrenzone zu sein, dass Mahl, Tanz und lärmende Freude rasch und häufig in Wut, Prügelei und Mord umschlagen, und er wird dadurch zu einer Gefahrenzone, dass der einzelne sich selbst nicht genug zurückhält, dass er an die empfindlichen Stellen, an die eigene Schamgrenze oder an die Peinlichkeitsschwelle der anderen rührt. Die Gefahrenzone geht jetzt gewissermaßen quer durch die Seele aller Individuen hin.“ (Elias 1995b, 405f.)

Die starken sozialen Spannungen, denen der Adel am Hof ausgesetzt ist, führen somit zu einer inneren Spannung.

Die Angst und der Druck, den die sozial aufsteigenden Schichten bei den herrschenden Schichten erzeugen, gehören für Elias zu den Hauptantrieben des ‚Zivilisationsprozesses‘. Eines der immer wiederkehrenden Muster in dem von Elias beschriebenen ‚Zivilisationsprozess‘ ist, dass aufsteigende Schichten das Verhalten der Oberschicht nachahmen, dieses dadurch als Distinktionsmittel unbrauchbar wird und die Oberschicht dazu genötigt ist, die Transformation ihres Verhaltens fortzuführen.

Ausweitung der Zivilisierung

Der oben beschriebene Verhaltensstandard ist es, der in der letzten von Elias beschriebenen Phase aufgrund des Nachahmungseifers der jeweils unteren Schicht vom Hofe aus langsam auf den restlichen ‚Gesellschaftskörper‘ durchsickert.

Mit dem Aufkommen des staatlichen Gewaltmonopols verändern sich die Zwänge, die auf die Menschen ausgeübt werden. Die ökonomischen Zwänge sind dabei bloß die sichtbarsten und am deutlichsten spürbaren Zwänge. Wie Elias zeigt, hat insbesondere das Aufkommen des Gewaltmonopols eine ‚innere Pazifizierung‘ der Gesellschaft zur Folge, die die Form moderner Staatengebilde, den Aufbau moderner Gesellschaften und vor allem die moderne Wirtschaftsorganisation überhaupt erst ermöglicht.

„Die individuelle Pazifizierung, die Tatsache, dass den meisten von uns nur noch selten der Gedanke kommt, bei einem Konflikt über den Gegner herzufallen und eine Schlägerei zu beginnen, wie wütend wir auch sein mögen, zeugt von einer tiefgreifenden zivilisatorischen Verwandlung der ganzen Persönlichkeitsstruktur.“ (Elias 2002, 229)

Dabei scheint sich das Tabu der Gewalttat so ‚tief‘ eingepreßt zu haben, dass die Menschen heute „eine gewisse Scheu oder auch tiefe Abneigung, eine Art von Ekel vor dem Gebrauch physischer Gewalt“ (Elias 2002, 230) besitzen. Gewaltmonopol heißt nicht, dass keine Gewalt mehr angewendet wird. Vielmehr gerät die Gewaltausübung zum Monopol einer speziellen sozialen Formation mit bestimmten Regeln und bestimmten Zwecken, die jedoch keineswegs vor Missbrauch gefeit ist (vgl. Elias 1990, 131f.). So ist das Gewaltmonopol für Elias ambivalent: Auf der einen Seite kann es missbraucht werden und als gefährliche Waffe dienen, auf der anderen Seite ist es „unerlässliche Bedingung der internen Pazifizierung größerer Sozialverbände“ (Elias 2002, 228f.). So funktioniert auch das Recht nur durch seinen Rückhalt in der physischen Gewalt (vgl. Elias 1996, 58). Die innergesellschaftliche Pazifizierung gelingt jedoch nicht dadurch, dass mit dem Gewaltmonopol die Bedrohung mit Gewalt aufhört. Anstelle der Bedrohung eines Einzelnen mit *direkter* Gewalt, geht von dem staatlichen Gewaltmonopol „ein beständiger, gleichmäßiger Druck auf das Leben des Einzelnen aus, den er oft kaum noch spürt, weil er

sich völlig an ihn gewöhnt hat, weil sein Verhalten und seine Triebgestaltung von der frühesten Jugend an auf diesen Aufbau abgestimmt sind“ (Elias 1995b, 325f.). Die ‚innere Pazifizierung‘ ist somit nicht die Folge menschlicher Rationalität, vielmehr ergibt sie sich aus einem bestimmten Verflechtungszusammenhang bzw. einer bestimmten Art und Weise, wie Menschen sich – hier: in Staaten – organisieren (vgl. Elias 1990, 122f.). Ebenso ist sie nicht die Folge eines ‚Humanisierungsschubes‘, sondern das Ergebnis eines bestimmten Zwanges, der sich aus dieser bestimmten Art und Weise des Zusammenlebens ergibt. Die durchschlagende Wirkung erzielt dieser Druck gerade dadurch, dass er nicht als Fremdzwang wirkt, sondern sich als Selbstzwang äußert, indem er durch das Medium der rationalen Überlegung wirkt: „der aktuelle Zwang ist ein Zwang, den der Einzelne nun auf Grund seines Wissens um die Folgen seiner Handlungen über eine ganze Reihe von Handlungsverflechtungen hinweg [...] auf sich selbst ausübt“ (Elias 1995b, 326). Das Verhalten des Einzelnen muss daher im Laufe eines Verstaatlichungsprozesses immer regulierter und erwartbarer werden (vgl. Elias 1995b, 316f.).

Kennzeichnendes Merkmal der heutigen Selbstverhältnisse ist für Elias der Zwang zur Voraus- oder Langsicht bzw. der Zwang zu Selbstzwang und zu Selbstbeherrschung. Der Einzelne ist zur genauen Einteilung der Lebenszeit³, zur Unterordnung der augenblicklichen Neigungen unter die Notwendigkeiten der weitreichenden Interdependenzen aufgerufen (vgl. Elias 1995b, 338). Es entsteht ein Zwang zur Langsicht, da die Gesellschaft diejenigen belohnt, die es verstehen, ihre Affekte am besten zu kontrollieren bzw. ihre augenblicklichen Wünsche und Neigungen zugunsten späterer Vorteile zu beherrschen (vgl. Elias 1995b, 312f.).

Was sich somit in diesem Prozess ändert, ist das Verhältnis der Beziehung zwischen und in den Menschen selbst.

Informalisierung

Seit den 70er-Jahren diskutierten Elias und einige seiner Schüler:innen die Frage, wie die offensichtlichen Informalisierungstrends – also das immer stärkere Zurückgehen vieler einheitlicher Verhaltensstandards in unserer Gesellschaft – für Elias‘ These vom ‚Zivilisationsprozess‘ zu bewerten sei. So stellt Elias in vielen fort-

3 „Jeder Heranwachsende lernt in solchen Gesellschaften recht früh die ‚Zeit‘ als Symbol für eine soziale Institution kennen, deren Fremdzwang der Heranwachsende schon sehr bald zu spüren bekommt. Wenn er oder sie nicht lernt, während der ersten zehn Jahre des Lebens eine dieser Institution gemäße Selbstzwangapparatur zu entwickeln, wenn, mit anderen Worten, ein heranwachsender Mensch in einer solchen Gesellschaft nicht frühzeitig lernt, das eigene Verhalten und Empfinden selbst entsprechend der sozialen Institution der Zeit zu regulieren, dann wird es für einen solchen Menschen recht schwer, wenn nicht unmöglich sein, in dieser Gesellschaft die Position eines Erwachsenen auszufüllen. Die Verwandlung des Fremdzwangs der sozialen Zeitinstitution in ein das ganze Leben umfassendes Selbstzwangsmuster des einzelnen Individuums ist ein anschauliches Beispiel dafür, in welcher Weise ein Zivilisationsprozess zur Ausprägung des sozialen Habitus beiträgt, der zum integralen Bestandteil jeder individuellen Persönlichkeitsstruktur gehört.“ (Elias 2003b, XVIIIff)

geschrittenen Industriestaaten einen gegenwärtigen Informalisierungsschub fest, dessen Tendenz in Richtung eines gleichen Verhaltens in allen Lebenslagen und das Bemühen um Form- und Normlosigkeit geht (vgl. Elias 2002, 42). Dieser gegenwärtige Informalisierungsschub lässt sich vor allem in der Beziehung zwischen der jüngeren und älteren Generation sowie im Verhalten zwischen Männern und Frauen beobachten (vgl. Elias 2002, 51). So sind beispielsweise die Menschen im ‚Prozess der Paarbildung‘ immer stärker auf sich selbst angewiesen. Das ‚Werben‘ um einen Partner ist in höherem Maße individualisiert, d. h. es fehlen zunehmend feste Standards und Regeln auf diesem Gebiet. Es wird verlangt, „dass die Partner einander und sich selbst im Verkehr miteinander erproben, und sie können sich dabei auf nichts und niemanden verlassen als auf sich selbst, auf ihr eigenes Urteil und ihr eigenes Gefühl“ (Elias 2002, 53). An diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass Informalisierung nicht einfach einen unproblematischen Freiheitsgewinn, sondern auch neue Zwänge zur Folge hat. Daher folgert Elias (2002, 53): „Die Informalisierung bringt also eine stärkere Beanspruchung der Selbstzwangapparaturen mit sich und zugleich ein häufiges Experimentieren, eine strukturelle Verunsicherung“. Somit kann die Informalisierung als ein Wandel hin zu einer Zunahme des gesellschaftlichen Drucks zur Selbstregulierung angesehen werden (vgl. Elias 2002, 54). Die Informalisierungsthese bestätigt also die von Elias angegebene Wandlungsrichtung.

Reflexionsfragen

- Wie plausibel finden Sie die Theorie von Elias und diese Sichtweise auf Gewalt?
- Wie verändern sich die Muster der Selbstkontrolle und Gefühlsregulierung durch das immer weiter zunehmende „Leben in der digitalen Welt“?

1.7 Tool – Delikthitparade

Zielgruppe: 5–10 Teilnehmende ab 14 Jahren, Schüler:innen- und Jugendlichengruppen im Bereich von Gruppenangeboten für durch Gewalt auffällige oder bereits straffällig gewordene junge Menschen.

Ziele der Übung: Begriffserklärungen und gesellschaftlich normative Einordnung typischer Straftaten im Gewaltbereich. Erkennen individuell deutlich abweichender Bewertungen und aktiver Einstieg Diskussionen um das Thema Gewalt.

Durchführung: Bereiten Sie eine Tabelle mit vier Spalten vor. Die Straftaten, Beispiele und Zahlen werden analog des Beispiels auf einem Whiteboard, einer Tafel oder einem Flipchart gesammelt.

Fragen Sie zunächst in die Runde, welche Straftaten die Jugendlichen kennen und tragen sie diese in die Tabelle ein. Das individuelle Beispiel nennen die Teilnehmenden zusammen mit der Straftat. Das ist wichtig, weil z. B. Brandstiftung unterschiedlich bewertet wird, je nachdem ob eine Mülltonne oder ein Hochhaus angesteckt werden. Voraussetzung ist, dass Sie als Anleiter:in der Übung grundsätzlich Bescheid wissen, ob es die Begriffe im Sinne der Strafgesetzgebung wirklich gibt, wie z. B. gefährliche Körperverletzung (mit Gegenstand), schwere Körperverletzung (mit gesundheitlichen Folgen) und dass es eine leichte Körperverletzung eben nicht gibt.

Wenn Sie alle Straftaten und Beispiele haben (es sollten ca. 10 sein), bewertet jeder Teilnehmende die Straftat schnell und aus dem Bauch heraus mit einer Zahl zwischen 1 bis 10, wobei 1 für „gar nicht schlimm“ und 10 für „das absolut Schlimmste“ stehen. Die Zahlen werden offen abgefragt und von den Anleiter:innen notiert. Nach jeder Runde wird der Mittelwert ausgerechnet (arithmetisches Mittel) und von den Teilnehmenden ein Feedback eingefordert, aus welchen Gründen sie zu der Einschätzung gekommen sind. Besonders wichtig ist es hier, auf stark abweichende Zahlen einzugehen. Es geht hier nicht um Stigmatisierung, sondern darum, den entsprechenden Jugendlichen ihre Einschätzung zu spiegeln und sie damit darauf aufmerksam zu machen, dass zumindest ihre individuelle Haltung ungewöhnlich ist. Außerdem bietet sich oftmals die Gelegenheit, das Interesse wachzurufen und lebhaftige Gespräche in Gang zu setzen.

Tab. 1: Beispiele von genannten Straftaten

Straftat	Beispiel	Zahlen	Durchschn. Gruppe
Vergewaltigung	Ein Typ wartet im Busch auf eine Joggerin und zwingt sie mit Gewalt zu Sex. Dann schlägt er sie bewusstlos und haut ab.	9-10-8-9-10	9,2
Brandstiftung	Eine 12-Jährige zündelt im Flur von einem Wohnhaus mit 4 Parteien. Ein Feuer bricht aus, eine 80-jährige Oma stirbt, alle anderen werden gerettet.	8-8-4-9-10	7,8
Gefährliche Körperverletzung	Ein 35-Jähriger haut seinen Nachbarn mit einer Glasflasche auf den Kopf, weil er zu laut Musik gehört hat. Die Folgen sind Platzwunde und Gehirnerschütterung.	7-7-8-6-6	6,8
Körperverletzung	Fritz schreibt eine 6 und bekommt von seiner Mutter zu Hause eine schallende Ohrfeige.	5-4-6-2-5	4,4
Sachbeschädigung	Eine 15-Jährige tritt auf dem Weg von einer Party betrunken einen Außenspiegel von einem Auto ab.	3-2-3-4-8	4
Raub	Zwei 16-Jährige zücken in einem Park die Messer und nehmen einem 11-Jährigen sein Handy weg.	6-7-5-6-8	6,4
...			

Beispiele (siehe Tabelle 1):

Brandstiftung:

Jenny hat nur 4 Punkte gegeben. Obwohl ein Mensch gestorben ist, was die anderen dazu bewogen hat, sehr hohe Punkte zu vergeben. Sie begründet dies damit, dass das Mädchen erst 12 ist und die Folgen seines Handelns nicht abschätzen konnte. Für die Gruppe können Sie das als Anleiter:in nutzen, um die Bedeutung von Vorsatz, altersgemäßer Entwicklung und Schadenshöhe zu diskutieren.

Körperverletzung:

Hakim bewertet die Ohrfeige nur mit 2 Punkten. Er begründet dies damit, dass eine Ohrfeige ein legitimes Erziehungsmittel ist und dass das in seiner Familie auch so gemacht werde. Das sei gut, weil die Kinder sich dann mehr anstrengen würden, um gute Noten zu bekommen. Für die Gruppe können Sie so eine Aussage gut nutzen, um das Recht auf körperliche Unversehrtheit, Rollen- und Elternbilder und auch kulturell unterschiedliche Bewertungen von körperlicher Gewalt zu besprechen.

Sachbeschädigung:

Michael hat den abgetretenen Außenspiegel mit einer 8 bewertet. Er hat sich vor einer Woche mit 18 sein erstes eigenes Auto gekauft, für das er jahrelang gespart hat und sich vorgestellt, wie er reagieren würde, wenn er das 15-jährige Mädchen dabei erwischt hätte. In seiner Fantasie hat er heftig zugeschlagen (zwecks Lektion erteilen) und ihr Handy und Portemonnaie abgenommen (Schadenswiedergutmachung). Das wäre z. B. ein grandioser Einstieg in die Themen Kosten-Nutzen-Analyse und Impulskontrolle.

In unseren Erfahrungen gelingt der Einstieg in das Thema Gewalt und Straftaten mit dieser Übung sehr lebendig, weil die Jugendlichen aktiv mit einbezogen sind und eigene Erfahrungen und Werte mit anderen teilen. Sie fahren oft „ihren eigenen Film“ und lernen auch von den Aussagen der anderen.

Zudem bekommen Sie als Anleiter:innen auch einen erweiterten Eindruck von biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen bezüglich der Haltungen zur Gewalt der Teilnehmenden.

Als kleiner Tipp noch zum Schluss: Fertigen Sie sich eine Liste mit typischen Straftaten an und kombinieren diese mit dazu passenden Gerichtsurteilen. Damit können Sie an der einen oder anderen Stelle einen Aha-Effekt bei den Teilnehmenden erreichen.

2 Offene Jugendarbeit, eine negative Anerkennungsbilanz und eine (De-)Eskalation

2.1 Fallbeispiel Sam – Eskalation am Billardtisch



Frederike (23) hat vor fünf Monaten ihr Studium der Sozialen Arbeit abgeschlossen und arbeitet seit drei Monaten in einem Jugendzentrum in Bottrop. Außer ihr ist noch ein erfahrener Kollege und ein Praktikant im Team des Jugendzentrums. Mittlerweile kennt sie einige der regelmäßigen Besucher. Darunter ist auch der 16-jährige Sam. Frederike weiß, dass er der Bruder des 24-jährigen Justins ist, ein notorischer und stadtbekannter Schläger und früher ein regelmäßiger Besucher des Jugendzentrums. Nach zwei Jahren Jugendhaft ist Justin mittlerweile in einer Werkstatt für Motorräder als Hilfskraft eingestellt und schaut ab und an nochmal im Jugendzentrum vorbei. Sam ist von der Hauptschule geflogen, weil er wiederholt in Prügeleien verwickelt war. Aktuell besucht er mehr oder weniger regelmäßig eine berufsvorbereitende Maßnahme. Seine Mutter ist an Krebs gestorben, als Sam 5 Jahre alt war. Spätestens seit dem Tod der Mutter ist sein Vater alkoholkrank. Es ist Mittwoch. Das Jugendzentrum ist heute seit 17:00 Uhr geöffnet und schließt um 21:00 Uhr. Sam ist bereits seit 18:00 Uhr im Jugendzentrum. Dort trifft er sich mit seinem Kumpel Fred, der ein ziemlich guter Billardspieler ist – es gibt viel Konkurrenz zwischen den beiden. In der Regel ist Sam der Unterlegene. Nicht nur beim Billard; Fred ist, wie viele in der weiteren Freundesclique der beiden, auf einem guten Weg zum Realschulabschluss und hat schon einen Ausbildungsvertrag bei BMW in der Tasche. Seit der Grundschule kennen sich die beiden und ihre Freundschaftsbeziehung ist etwas asymmetrisch, beruht sie doch auf einer gewissen Bewunderung von Sam gegenüber Fred.

Die beiden spielen gerne Billard gegeneinander und sind dann voll bei der Sache. Immer wieder kommt es vor, dass sie von den Sozialarbeiter:innen aufgefordert werden müssen, auch mal andere zum Zuge kommen zu lassen. Heute spielen sie bereits seit 19:00 Uhr an dem Billardtisch. Giovanni und Murat, beide 14 und auch regelmäßige Besucher, warten schon seit einer guten halben Stunde darauf, dass sie auch einmal spielen dürfen. Sie beobachten die Szene. Fred und Sam hingegen haben vereinbart, heute ein Turnier zu machen, indem über mehrere Runden gespielt wird. Sam liegt zum ersten Mal seit Monaten vorne, der Sieg ist nahe. Um 20:30 Uhr will er erneut anstoßen. Er ist ziemlich sicher, dass er heute den Wettkampf gewinnen wird. Giovanni weist darauf hin, dass er und Murat wenigstens in der letzten halben Stunde noch mal eine Partie Billard spielen möchten. Sam ignoriert das Ansinnen. Er stößt

an. Giovanni beschwert sich daraufhin bei Sam und droht damit, Frederike einzuschalten, damit die beiden 14-jährigen auch noch zum Spiel kommen. Giovanni und Murat kommen zu Frederike und verlangen von ihr, dass sie ihr Recht durchsetzt. Daraufhin gehen sie zum Billardtisch und fordern Sam und Fred auf, das Spiel jetzt zu beenden. Während Fred das Ansinnen nachvollziehen kann und den Queue bereits in die Halterung steckt, rastet Sam komplett aus. Er nennt Frederike eine Hure und macht sie dafür verantwortlich, dass er das Turnier heute nicht zu Ende spielen kann, obwohl er 4 zu 1 vorne gelegen hat – wer als erster 5-mal gewonnen hat, sollte heute gewinnen! Er schubst Giovanni wütend zu Seite, sodass dieser stürzt und weint; zum Glück ist er nicht ernsthaft verletzt. Daraufhin nimm Sam eine Billardkugel und wirft sie wütend auf den Fußboden, der dabei beschädigt wird. Fluchend verlässt er das Billardzimmer, um in einem anderen Raum des Jugendzentrums weiterhin sehr aggressiv herum zu brüllen. Er droht Frederike mit dem unangenehmen Besuch seines älteren Bruders. Er wüsste, wo sie wohnt und wie ihr Auto aussieht, ... und wiederholt immer wieder, dass Frederike schuld ist, dass er heute verloren hat.



Im nächsten Unterkapitel (Kap. 2.2) stellen wir mit der Anerkennungs- bzw. Desintegrationstheorie nach Heitmeyer eine erste Theorie der Gewaltanalyse vor, mit deren Hilfe man Gewalthandeln erklären kann. Diese Theorie überprüfen wir am Gewalthandeln von Sam. Anschließend wird ein Tool vorgestellt, welches die unterschiedlichen sozialen Status zwischen Akteur:innen bildlich darstellt (Kap. 2.3). Aufbauend auf das Fallbeispiel widmen wir uns danach der Frage, wie Prävention und Deeskalation in der offenen Jugendarbeit aussehen kann (Kap. 2.4). Am Ende des Kapitels steht das Klärungsgespräch, welches Frederike mit Sam durchzuführen hat (Kap. 2.5).

2.2 „Deine Gewalt ist nur ein stummer Schrei nach Liebe“. Oder: Die Anerkennungstheorie nach Heitmeyer

Der in Deutschland prominente Soziologe und Erziehungswissenschaftlicher Wilhelm Heitmeyer hat einen der wohl bekanntesten sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätze für Gewalt aufgestellt. Ansatzpunkt für seine Theorie ist das Ausmaß gesellschaftlicher Integration und damit einhergehender Anerkennung für die Einzelnen. Sehr verkürzt zusammengefasst lautet seine Grundthese: Je weniger Menschen gesellschaftlich integriert sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie gewalttätig werden. Der zugrunde liegende Mechanismus liegt darin, dass Desintegrationserfahrungen nach Heitmeyer mit fehlender oder negativer Anerkennung einhergehen. Dies wiederum führt zu einem negativen Selbstbild, welches gewalttätiges Verhalten als Kompensationsmöglichkeit bedingt. Entscheidend sind jedoch nicht nur objektiv fehlende gesellschaftliche Integration und Exklusionserfahrungen, sondern auch die subjektiven Ängste vor diesen. Mit der Intensität

der Desintegrationserfahrungen nimmt auch das Ausmaß und die Intensität eines potenziellen Gewalthandelns zu (vgl. Anhut & Heitmeyer 2007).

Heitmeyer bezieht sich dabei eng auf mindestens zwei andere sozialwissenschaftliche Theorien. Die Individualisierungstheorie nach Ulrich Beck bildet die Grundlage für die gesellschaftstheoretischen Grundannahmen seiner Theorie und die Anerkennungstheorie Axel Honneths zeigt den Zusammenhang von Anerkennung und Selbstbeziehung auf, die wesentlich für das Verständnis des obigen Mechanismus ist. Betrachten wir beide kurz in ihren Grundzügen, bevor wir Heitmeyers Theorie intensiver beleuchten.

Nach Ulrich Beck kennzeichnet unsere spätmoderne Gesellschaft vor allem, dass wir in einer individualisierten Gesellschaft leben. Damit ist ein ganz neuer Modus der Vergesellschaftung gemeint, d. h. die grundlegende Weise, wie Gesellschaft strukturiert und organisiert ist, ändert sich radikal. Sehr anschaulich wird das mit Blick auf die drei Dimensionen der Individualisierung, die Beck voneinander unterscheidet. Die erste Dimension ist die Freisetzungsdimension. Im Laufe der Individualisierung sind die Individuen immer stärker freigesetzt worden: von den Festlegungen verschiedener Traditionen, von traditionellen Bindungen und festen „Wir-Identitäten“. Wo ehemals Schranken und Begrenzungen waren, sind Freiräume und Wahlmöglichkeiten entstanden. Aus der Normalbiografie, die den Menschen relativ fixe Lebensentwürfe vorgab (Schule, Ausbildung, Berufswahl, Heirat, Kinder, Hausbau), ist die Wahl- oder Bastelbiografie geworden: Nun kann jeder sein Leben selbst gestalten und sich aus unzähligen Wahlmöglichkeiten zusammenbasteln (vgl. Beck 1986, 206).

Individualisierung darf jedoch nicht auf diese Dimension beschränkt werden, denn als zweite Dimension gibt es auch noch die Entzauberungsdimension. Diese verweist darauf, dass die Aufgabe von traditionellen Sicherheiten und leitenden Normen zwar einerseits freisetzt, andererseits aber immer mit einem Verlust einhergeht. Denn Traditionen und Vorgaben geben immer auch Orientierung und stiften Sinn und beides droht mit dem Traditionsverlust ebenfalls verloren zu gehen (vgl. Beck 1986, 187).

Zudem gibt es drittens auch noch die Kontrolldimension. Die Freisetzung von Gemeinschaften und Traditionen macht die Einzelnen nämlich umso anfälliger für andere Kräfte und Mächte, die auf diese einwirken. Eine solche ist beispielsweise die Macht des Marktes. Die durch die Individualisierung freigesetzten Individuen stehen gewissermaßen unter der Anklage des Marktes, vor ihm müssen sie ihren Wert (Marktwert) allererst erweisen. Der Markt steht somit symbolisch für unser ökonomisches System, das Druck auf uns ausübt und die individualisierten Menschen in Konkurrenz zueinander stellt. Denn vor und auf dem Markt sind alle Menschen Konkurrenten, ob sie wollen oder nicht. Individualisierung bedeutet also immer auch neuen Formen von sozialer Kontrolle unterworfen zu sein. Nun kontrolliert sie nicht mehr die Tradition bzw. die Familie oder das Dorf, sondern der Markt. Zugespitzt formuliert wird heute der Einzelne dazu angehalten, sich zu sich selbst zu verhalten, wie ein Manager zu einem Unternehmen. Menschen

werden ihr eigenes Humankapital. In einer hochindividualisierten Gesellschaft, in der sogenannte Normalarbeitsverhältnisse (volle unbefristete Stelle) immer weniger werden, in der eine beständige Finanzkrise herrscht und in der die moderne Erzählung vom beständig wachsenden Wohlstand ins Wanken gerät, entsteht somit ein beständiger Druck auf die Einzelnen (vgl. Beck 1986, 211–212).

Heitmeyer nimmt diese Gesellschaftsdiagnose auf und sieht als Folge einer individualisierten Gesellschaft, dass Menschen, die sich auf der Verliererseite einer solchen Gesellschaft wiederfinden, von Perspektivlosigkeit gezeichnet sind. Aber auch weit darüber hinaus bis in die gesellschaftliche Mitte führt Individualisierung zu einer Ambivalenz von Entscheidungsfreiheit und -zwang. Zugespitzt formuliert müssen Menschen in einer individualisierten Gesellschaft immer mehr Entscheidungen bei immer zahlreicheren Optionen treffen, können angesichts einer sich immer schneller verändernden Gesellschaft aber immer weniger voraussagen, welche Konsequenzen diese Entscheidungen haben werden, müssen aber immer mehr die Verantwortung für ihre Entscheidungen übernehmen. Denn Misserfolg oder Scheitern ist nach der Logik der individualisierten Leistungsgesellschaft unmittelbar bedingt durch schlechte Entscheidungen und/oder individuelle Fehler. Schuld ist immer das Individuum. War früher Arbeitslosigkeit in gewissem Sinne ein kollektives Schicksal (einer ganzen Klasse), so ist es heute Einzelschicksal und wird auf das Fehlverhalten der arbeitslosen Individuen zurückgeführt. Eine große Bank warb vor einigen Jahren mit dem Slogan: „Erfolg ist die Summe richtiger Entscheidungen“. Und Karl-Heinz Rummenigge formulierte ähnlich: „Erfolg ist die Summe aller Anstrengungen“. Diese Logik jedoch bedeutet: Misserfolg ist die Folge von falschen Entscheidungen und zu geringer Anstrengung. Vor diesem Hintergrund wird klar, warum eine individualisierte Gesellschaft Druck bei den Individuen produziert und bei manchen führt dieser Druck zu Gewalt (vgl. Heitmeyer 1994).

Das klingt zunächst nach der klassischen Dampfkesseltheorie, die besagt, dass Gewalt das Resultat von zu großen Spannungen im Individuum sei, die irgendwann überkochen oder explodieren. Heitmeyers Theorie ist jedoch komplexer. Um dies zu verstehen, blicken wir kurz auf die Anerkennungstheorie nach Honneth. Axel Honneth, früherer Leiter des Instituts für Sozialforschung in Frankfurt und damit Nachfolger von Jürgen Habermas, veröffentlichte 1992 seine Habilitationsschrift mit dem Titel ‚Kampf um Anerkennung. Zur Grammatik sozialer Konflikte‘, die das Thema Anerkennung auf die Tagesordnung rückt. Im Kern steht dabei eine Analyse moralischer Verletzungen. Damit sind Verletzungen gemeint, die erstens absichtsvoll geschehen und daher zweitens nicht nur einen Körper, sondern auch die Psyche verletzen. Einen Schaden erhält dabei vor allem die positive Beziehung einer Person zu sich selbst. Honneth nutzt moralische Verletzungen als eine Art Negativfolie, auf deren Hintergrund Anerkennungsprozesse sichtbar werden, da ein „unauflöslicher Zusammenhang [...] zwischen der Unversehrbarkeit und Integrität menschlicher Wesen und der Zustimmung durch andere besteht“ (Honneth 1992, 212). Auf den Punkt gebracht

lautet seine These: Bestimmte Formen moralischer Verletzungen verletzen bestimmte Aspekte unserer Identität bzw. stören bestimmte Formen der positiven Beziehung zu uns selbst. Das verweist darauf, dass bestimmte Formen von Anerkennung überhaupt erst die Voraussetzung für bestimmte Formen der positiven Beziehung zu mir selbst sind (vgl. Honneth 1992).

Dass menschliche Subjekte überhaupt verletzbar sind, ergebe sich – so die zentrale These Honneths – aus dem Umstand, dass sie zum Aufbau und zur Bewahrung einer positiven Selbstbeziehung nur mithilfe der zustimmenden oder bejahenden Reaktionen anderer Subjekte in der Lage seien (vgl. Honneth 2000, 64f.). Moralische Verletzungen würden daher umso schwerwiegender empfunden, je elementarer die Art der Selbstbeziehung ist, die sie beeinträchtigen oder zerstören (vgl. Honneth 2000, 66). Ausgehend von diesen Einsichten unterscheidet Honneth drei Modi oder Formen der Anerkennung, die auf drei unterschiedlichen Formen der Selbstbeziehung beruhen und sich in unterschiedlichen moralischen Verletzungen zeigen (vgl. Honneth 2000, 66; Honneth 2003, 308f.).

So verweisen gezielte physische Misshandlungen und Verletzungen auf die nach Honneth fundamentalste Form der Selbstbeziehung: das Selbstvertrauen. Selbstvertrauen als praktische Form des Selbstverhältnisses bedeute, dass Subjekte sich in der Art und Weise auf sich selbst beziehen können, dass sie ihre physischen Bedürfnisse und Wünsche als legitimen und artikulationsfähigen Teil der eigenen Person begreifen. Es sei diese Form der Selbstbeziehung, die durch physische Misshandlungen gestört, beeinträchtigt oder vernichtet werde und die sich erst dann herausbilde, wenn der Einzelne von anderen als ein Individuum anerkannt werde, dessen Bedürfnisse und Wünsche für eine andere Person von einzigartigem Wert sind. Diese Form der Anerkennung nennt Honneth Fürsorge oder Liebe, sie sorgt sich um das Wohlergehen des anderen um seiner selbst willen und tritt in einer elementaren, aber asymmetrischen Form in der Liebe zwischen Eltern und Kind bzw. der elterlichen Fürsorge und in einer nicht minder elementaren, aber symmetrischen Form in Freundschaftsbeziehungen auf (vgl. Honneth 1992, 214f.; Honneth 2000, 66f.).

Auf eine zweite Form der Anerkennung verweisen moralische Verletzungen wie Täuschung und Betrug. Diese stören oder zerstören die Form der praktischen Selbstbeziehung, die Honneth als Selbstachtung bzw. Selbstrespekt bezeichnet. Selbstachtung besitze, wer dazu in der Lage sei, sich auf sich selbst als ein moralisch zurechnungsfähiges Subjekt zu beziehen. Entwickeln könne sich diese Form der Selbstbeziehung nur, wenn der Einzelne von anderen als eine Person anerkannt werde, der dieselbe moralische Zurechnungsfähigkeit wie allen anderen Menschen besitzt. Die korrespondierende Form der Anerkennung nennt Honneth moralischen Respekt bzw. an anderen Stellen auch Recht, weil in modernen Rechtsstaaten der moralische Respekt dem Einzelnen qua Recht zugesichert wird (Stichwort: Menschenwürde) (vgl. Honneth 1992, 215f.; Honneth 2000, 66f.).

Eine dritte Form der Anerkennung werde sichtbar bei der Betrachtung moralischer Verletzungen wie Demütigung und Respektlosigkeit. Gestört wird hier die Form der

Selbstbeziehung, die Honneth Selbstwertgefühl nennt, und die beinhaltet, sich auf sich selbst als jemand beziehen zu können, der gute oder wertvolle Eigenschaften besitzt. Entwickeln könne sich diese Form der Selbstbeziehung nur, wenn der Einzelne als eine Person anerkannt werde, deren Fähigkeit von konstitutivem Wert für eine konkrete Gemeinschaft ist. Die korrespondierende Form der Anerkennung nennt Honneth daher Solidarität bzw. Loyalität (vgl. Honneth 1992, 216f.; Honneth 2000, 66ff.).

Vor diesem Hintergrund wird klar, warum Gewalt aus Sicht Honneths das Resultat ungenügender Integrationsleistungen einer modernen Gesellschaft ist. Zentral hierfür ist eine insgesamt negative Anerkennungsbilanz:

„Jeder Mensch muss darauf achten, dass die Anerkennungsbilanz stimmt, damit sein Selbstbild positiv bleibt. Niemand kann auf Dauer mit mangelnder Anerkennung leben. Einige ziehen sich dann zurück, andere trinken Alkohol, Dritte werden gewalttätig.“ (Heitmeyer 2003)

Ähnliche wie Honneth in drei Anerkennungsformen unterscheidet, differenziert Heitmeyer zwischen drei Ebenen der gesellschaftlichen Integration.

- Erstens gibt es die *sozial-emotionale Ebene der Sozialintegration*. Menschen sind angewiesen auf emotionale Beziehungen im Nahraum. Nur in Partnerschaften, zwischen Eltern und Kindern und in Freundschaften erfahren Menschen emotionale Anerkennung und werden damit in ihrer personalen Identität anerkannt. Darüber hinaus sind viele Menschen Teil von Gemeinschaften (ein Kollegium, ein Verein, eine Aktivistengruppe). Auch in diesen erfahren sie emotionale Anerkennung. Insgesamt geht es hier um die Integration in ein soziales Umfeld (vgl. Anhut & Heitmeyer 2000; Anhut & Heitmeyer 2007).
- Zweitens gibt es nach Heitmeyer die *institutionelle Sozialintegration*. Die gesellschaftliche Funktion von Institutionen liegt nicht wie im sozialen Nahraum, in der Herstellung emotionaler Beziehungen, sondern im Ausgleich konfligierender Interessen. Wer an Institutionen partizipiert, darf an deren Entscheidungen mitwirken und erfährt neben Teilhabe auch die Einhaltung von Grundprinzipien wie Fairness, Gerechtigkeit und Solidarität. Auf diese Weise erhalten Menschen moralische Anerkennung, sie werden anerkannt als moralische, zurechnungsfähige Wesen, die mündig sind und institutionell Mitspracherecht bekommen (vgl. Anhut & Heitmeyer 2000; Anhut & Heitmeyer 2007).
- Die dritte Ebene ist die *strukturelle Systemintegration*. Menschen, die gesamtgesellschaftliche Teilhabe erfahren, haben auch teil an deren materiellen (Einkommen und Besitz) und kulturellen Gütern (z. B. Bildung). So erhalten sie positionelle Anerkennung, also Status und Prestige für eine bestimmte Position, wie z. B. eine berufliche Position. Entscheidend ist hier, inwiefern Menschen zu den unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen wie Wirtschaftssystem, Bildungssystem, politisches System etc., Zugang erhalten und welche Wertschätzung sie subjektiv daraus ziehen können (vgl. Anhut & Heitmeyer 2000; Anhut & Heitmeyer 2007).

Wie die Anerkennungsbilanz eines Individuums aussieht, ergibt sich aus dem Zusammenspiel der drei Ebenen. Wichtig ist jedoch, dass man Heitmeyers Theorie nicht deterministisch versteht: Ob auf individuell-biografischer Ebene aus Desintegration Gewalt wird, entscheiden soziale Kompetenzen, Verantwortungszuschreibungen und soziale Vergleichsprozesse. Wie immer geht es hier nicht um eindeutige Gesetzmäßigkeiten, sondern um Wahrscheinlichkeiten. Wo die Anerkennungsbilanz negativ ausfällt, kann sie aber durch neue Anerkennungserfahrungen, idealerweise mit wechselseitigem, integrierenden und auf Gleichwertigkeit zielenden Charakter, kompensiert werden und so Ausgrenzungen und Desintegrationen in der Gesellschaft rückgängig machen. Nicht selten führt die Theorie Heitmeyers wie die Theorie Honneths zu pädagogischen Forderungen nach einer ‚Kultur der Anerkennung‘.

Als letztes Element der Theorie Heitmeyers sollen noch kurz drei Formen der Gewalt vorgestellt werden, die dieser voneinander unterscheidet. Erstens spricht er von expressiver Gewalt. Hier werden typischerweise verhältnismäßig beliebige Opfer ausgewählt, damit Gewalttäter:innen Aufmerksamkeit und individuelle Bedeutung erlangen können. Davon zu unterscheiden ist zweitens die instrumentelle Gewalt, in welcher Gewalt als bewusstes Mittel zur Problemlösung eingesetzt wird. Eine dritte Form ist die regressive Gewalt, die an Mitglieder:innen spezifischer Kollektive ausgeübt wird, z. B. Angehörige bestimmter Nationalitäten. Gewalt dient hier als eine Kompensation von Ohnmachtserfahrungen (vgl. Heitmeyer 1994).

Übung: Deutung des Fallbeispiels mit der Theorie

- Welche Gewaltform (nach Heitmeyer) hat Sam angewandt?
- Wie würden Sie die Anerkennungsbilanz von Sam beschreiben?
- Inwiefern kann man aus Ihrer Sicht das Gewalthandeln Sams mit der Anerkennungstheorie nach Heitmeyer erklären?

Betrachten wir zunächst die Formen von Gewalt nach Heitmeyer. Expressive Gewalt kann ausgeschlossen werden, da Sam seine Opfer gezielt und nicht beliebig gewählt hat und es ihm auch nicht direkt um Aufmerksamkeit und Bedeutsamkeit ging. Höchstens indirekt ging es ihm vielleicht darum, durch eine gewonnene Partie Bedeutung zu erlangen. Kann man sein Gewalthandeln (die verbale Gewalt, das Schubsen, das Schleudern der Billardkugel) als instrumentelle Gewalt betrachten? Sam wird mit dem Problem konfrontiert, dass er einen bestimmten Plan (das Turnier zu Ende zu spielen und zu gewinnen) nicht durchziehen kann. Er weiß, dass er objektiv, d. h. nach den Regeln vor Ort, im Unrecht ist und sieht sich aller Mittel beraubt, seinen Plan durchzuführen. Insofern könnte man meinen, es ginge ihm darum, mit seinem Gewalthandeln ein bestimmtes Problem zu lösen. Doch ist dies wirklich so? Gibt es ein realistisches Szenario, in dem er mit Gewalt seinen Plan durchziehen könnte? Wohl kaum. Ggf. könnte man argumentieren, er wollte mit seinem Handeln Giovanni und Murat und evtl. auch die Sozialarbeiterin ein-

schüchtern, damit sich diese künftig nicht mehr trauen, ihn beim ausgedehnten Billardspiel o. ä. zu stören. Jedoch wirkt das Handeln Sams nicht kühl überlegt und strategisch, sondern überhitzt und aus Frustration und Ohnmacht über die Situation (und ggf. mehr) geboren. Es ist also weniger instrumentell, d. h. ein Mittel, um einen Zweck zu erreichen, sondern regressiv, auch wenn hier die Angehörigkeit von Giovanni und Murat zu einem oder mehreren Kollektiven wohl kaum eine oder keine Rolle spielt. Wir sehen also, dass die drei Kategorien uns dabei helfen, das Gewalthandeln und die Motive Sams genauer zu beleuchten, die Realität passt jedoch nicht ganz in die Kategorien Heitmeyers. Letztlich dienen solche Kategorien ohnehin nur einem klareren analytischen Blick auf eine solche Situation und können Gewalthandeln nicht im eigentlichen Sinne erklären. Hierfür ist es wichtiger, eine Art Anerkennungsbilanz im Leben von Sam zu ziehen.

Wie sieht diese aus? Auf sozio-emotionaler Ebene gibt es ein klares Anerkennungsdefizit. Durch den frühen Tod der Mutter, den suchtkranken Vater und eher isolierte Familienverhältnisse fehlt ihm sehr wahrscheinlich familiäre emotionale Anerkennung. Teils bekommt er diese vielleicht durch seinen Bruder, jedoch fällt dieser selbst negativ auf und zeigt sich so als emotional instabil und damit nicht als verlässliche Größe. Positive emotionale Zuwendung bekommt er nur in seiner Freundesclique, jedoch erfährt er sich auch hier als zunehmend nicht-passend. Er erlebt auf struktureller Ebene, dass er im Bildungssystem nur schwer Anschluss findet und wahrscheinlich keinen gesellschaftlich gut anerkannten formalen Bildungsabschluss erwerben wird. Mindestens intuitiv wird er damit einhergehend auch ahnen, dass damit seine Chancen auf einen guten Arbeitsplatz mit einem guten Einkommen schwinden. Seine Teilhabe an kulturellen Gütern (wie Bildung) und perspektivisch auch an materiellen Gütern (Einkommen und Besitz) sieht daher nicht rosig aus. Positionelle Anerkennung kann er daher nur wenig erwarten und bereits jetzt erlebt er sich in einer niedrigeren Position als viele seiner Freunde, die wie Fred einen Realschulabschluss oder mehr anstreben.

Schwieriger ist der Blick auf die mittlere, die institutionelle Ebene, weil wir nicht wissen, welchen relevanten Institutionen Sam angehört. Das Jugendzentrum selbst stellt eine solche Institution dar. Die dort vorhandenen Regeln dienen dem Ausgleich unterschiedlicher, teils konfligierender Interessen, wie das Beispiel der Regelungen zum Billardtisch zeigt. Unklar bleibt im Beispiel, wer diese Regeln aufgestellt hat und ob sich dabei die Jugendlichen und ggf. Sam selbst daran beteiligen konnten. Wenn dies der Fall wäre, wäre dies ein Beispiel für positive Anerkennung auf dieser Ebene. Sam würde als Subjekt ernst genommen, das mit darüber entscheiden darf, wie mit knappen Ressourcen fair und gerecht umgegangen würde. Auch würde dies ggf. seine Bereitschaft erhöhen, sich an diese Regeln zu halten. Auch wenn uns die umfassenden Informationen fehlen, um eine Anerkennungsbilanzierung präzise vorzunehmen, spricht doch im Gesamtblick vieles für eine insgesamt eher negative Anerkennungsbilanz. Insbesondere der strukturelle Aspekt wird noch verstärkt vor dem Hintergrund einer individualistischen Gesellschaft, die gesellschaftliche Risiken aufs Individuum

abwältzt. So könnte man argumentieren, dass Sams negative Anerkennungsbilanz auf struktureller Ebene biografisch stark bedingt ist durch seine schwierigen Startvoraussetzungen hinsichtlich seiner familiären Situation und der dortigen negativen individuell-emotionalen Anerkennungsbilanz.

Eine individualisierte Leistungsgesellschaft wird seine geringe positionelle Anerkennung aber tendenziell immer als selbst verschuldete Situation betrachten und somit zusätzlich für Druck und Frustration bei Sam sorgen. Dies bedeutet nicht, dass Sam nicht auch verantwortlich für sein Handeln ist und auch nicht, dass er einen Eigenanteil an seiner Anerkennungsbilanz hat. Auch zeigt das Fallbeispiel deutlich, dass wir vor dem Hintergrund der Anerkennungsbilanz von Sam nicht konstatieren können, dass seine negative Anerkennungsbilanz automatisch zu Gewalt führt – was Heitmeyer auch niemals behaupten würde. Wohl aber, dass sie für eine gewisse Disposition für Gewalthandeln spricht, d. h. das vor diesem Hintergrund ein Gewalthandeln bei Sam wahrscheinlicher ist als bei anderen Personen (in diesem Fall z. B. sein Freund Fred, der eine positive Anerkennungsbilanz mit sich bringt). Gleichzeitig zeigt das Fallbeispiel, dass man, wie es andere Theorien zeigen werden, sehr deutlich zwischen Ursachen und Auslöser unterscheiden muss.

Die Anerkennungstheorie nach Heitmeyer führt uns auf erste wichtige Spuren für die Ursachen von Gewalt, in der individuelle und gesellschaftliche Bedingungen zusammenspielen. Die spezifischen Auslöser von Gewalt, im Fallbeispiel eine Konfliktsituation, die ihre eigene Dynamik erhält, bleiben in der Theorie von Heitmeyer ausgeblendet. Wie der Fall Sam zeigt, spielt die Situation und damit die Auslöser wohl aber eine mindestens ebenso große Rolle als Erklärung für sein Gewalthandeln wie die Ursachen, die in seiner Biografie, seinen Desintegrationserfahrungen und seiner Anerkennungsbilanz liegen. So wie in den Ursachen individuelle und gesellschaftliche Aspekte zusammenspielen, spielen auch Ursachen und Auslöser stets zusammen. Darin, dass Sam und nicht Fred in der Situation gewalttätig wird, zeigt aber, dass man über die Ursachen und die daraus resultierende Disposition durchaus einiges erklären kann. Nicht nur, weil Fred eine positivere Anerkennungsbilanz mit sich bringt, sondern auch, weil er in der Situation gelassener mit einem Abbruch oder einer Niederlage umgehen kann. Weil er positionelle Anerkennung an vielen anderen Stellen erfährt und er sich Sam grundsätzlich etwas überlegen fühlt, ist es für ihn nicht so entscheidend oder wichtig, dass er das Spiel gewinnt. Für Sam hingegen erhöht seine Gesamtsituation den Druck auf die Situation. Er steht kurz davor, zumindest dieses eine Mal und in diesem einen Gebiet besser zu sein als Fred und wird nun daran gehindert.

Wie hätte eine Eskalation im Fallbeispiel verhindert werden können bzw. wie hätte Frederike handeln können, wenn die Situation noch viel stärker eskaliert wäre? Und wie kann in der offenen Jugendarbeit präventiv gehandelt werden, sodass Gewalthandeln möglichst erst gar nicht entsteht. Diesen Fragen gehen wir im übernächsten Unterkapitel nach. Zuvor stellen wir jedoch mit der Statuswippe ein Tool vor, dass die eben genannten Unterschiede in der positionalen Anerkennung sichtbar und damit bearbeitbar werden lassen.

2.3 Tool – Die Statuswippe

Zielgruppe: Jugend- und Studierendengruppen.
Ziel der Übung: Das Erfahrbarmachen des Prinzips des Statusspiels, auch hinsichtlich der damit verbundenen Eskalationsrisiken.
Durchführung: Rollenspiele in Partner:innenarbeit mit einem zur Gruppe passenden Beispiel (s. u.).

Jugendliche (und auch Kinder) spielen oft das sogenannte Statusspiel: Dabei geht es meist um eine Abwertung des/der Gefragten sowie eine Aufwertung des/der Fragenden. Sie haben für Jugendliche eine große Bedeutung und dienen als sogenanntes Druckmodell, um den sozialen Status zwischen den Akteur:innen zu definieren. Für Sozialpädagog:innen ist es daher wichtig, diesen Mechanismus zu kennen und einordnen zu können.

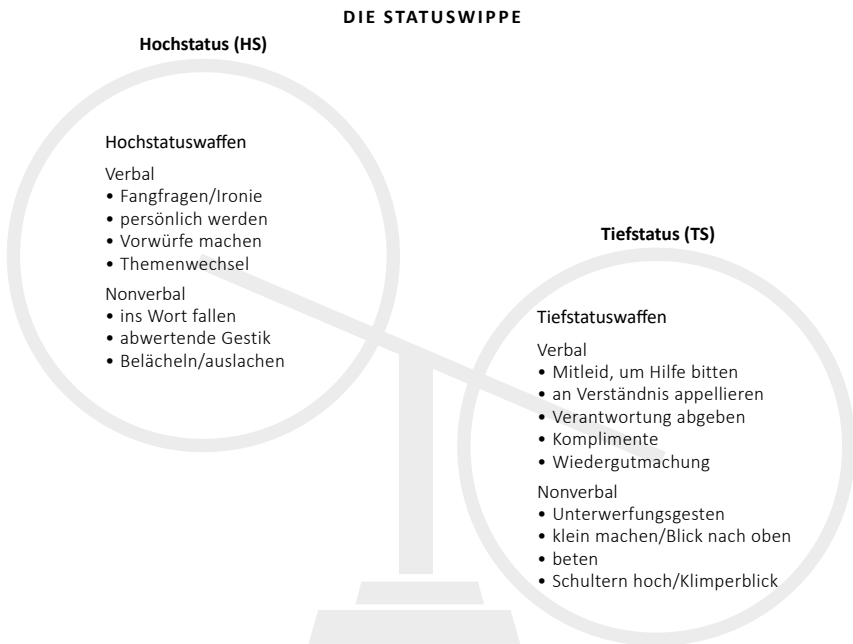


Abb. 1: Die Statuswippe (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Statuswippe wird häufig verbal gespielt, aber natürlich sprechen auch Gestik, Mimik und Körperhaltung oftmals eine Rolle.

Je nachdem, mit welcher Intention die Statuswippe gespielt wird, können die Akteur:innen Hoch- oder Tiefstatuswaffen einsetzen. Wenn Jugendliche in den Hochstatus wollen, geht es in der Regel um Dominanz und Anerkennung; Tiefstatuswaffen werden in der Absicht eingesetzt, um z. B. für Unterstützung oder Trost zu werben.



Um die Statuswippe etwas anschaulicher zu machen, stellen wir dies zunächst anhand von Beispieldialogen dar:

Dialog 1, Max (8) und Elena (9):

Max: Mein Vater ist viel stärker als Deiner. Er kann eine Waschmaschine alleine aus dem Keller tragen.

Elena: Nein, mein Vater ist stärker! Der hat im Urlaub sogar mal ein echtes Boot aus dem Meer gezogen.

Max: Kann ja sein, aber dafür hat mein Vater auch ein starkes Auto. Das fährt auch 220 Sachen!

Elena: Pah! Das ist ja gar nix. Das Motorrad von meinem Vater fährt sogar 280!

Im ersten Beispiel wollen Max und Elena beide in den Hochstatus. Führen Sie den Dialog einmal in Gedanken weiter. Beide Kinder schaukeln sich gegenseitig auf, indem sie beide verbale Hochstatuswaffen einsetzen. Es geht ihnen darum, das Spiel zu „gewinnen“. Sie benutzen dabei ihre Väter als Stellvertreter. Dieses Verhalten ist unter sozial gleichrangigen Kindern normal und endet meist mit einem Patt.

Dialog 2, Meike (15) und Lena (16):

Meike: Ich habe seit gestern über 1000 Follower auf Insta! Was ist denn mit Deinem Kanal?

Lena: Och, das läuft nicht so. Nur so 23...

Meike: Da musst Du mehr machen! So mit Filtern...ey, die Follower stehen total auf meine Pics!

Lena: Ich kann das nicht so gut, mein Handy ist ja auch nicht so gut wie deins. Aber deinen Kanal finde ich voll super, den habe ich auch abonniert!

Lena im zweiten Beispiel hat offenbar kein Interesse daran, sich mit Meike zu messen. Es liegt die Vermutung nahe, dass Meike deutlich mehr soziale Anerkennung bekommt als Lena. Sie geht in den Tiefstatus. Mögliche Intentionen könnten sein, dass sie versucht, Unterstützung zu bekommen oder dass ihr Meike tröstende Worte spendet. Für Pädagog:innen ist es besonders aus zwei Gründen wichtig, sich diesen Mechanismus zu vergegenwärtigen:

- Jede Statuswaffe soll Druck erzeugen und die Statuswippe auslösen. Für Kinder und Jugendliche ist sie in verschiedenen Situationen wichtig (im Spiel, in der Disko, in der Schule, ...). Ihre Aufgabe besteht darin, in bestimmten Situationen zu vermitteln, dass die Statuswippe verlassen werden muss.

- Auch Sie als Pädagog:in werden von Jugendlichen aufgefordert, auf die Statuswippe zu gehen. Die Kunst besteht darin, die eigenen Ziele so umzusetzen, dass Sie nicht darauf treten, sondern in einer wertschätzenden „Null-Position“ verbleiben – idealerweise ohne die hierarchische Ebene zu verlassen.

Frederike ist dies in unserem Fallbeispiel offenbar nicht gut gelungen. Die langjährigen Besucher:innen fühlen sich ihr überlegen, sodass sie ihre „Ansage“ offenbar direkt auf die Statuswippe katapultiert haben.

Reflexionsfragen

- Aus welchen Gründen könnte Frederike auf die Statuswippe gekommen sein?
- Wie wäre dieser Prozess vermeidbar gewesen?

Übung zur Statuswippe

Partneraufgabe 1: Testen Sie die Statuswippe! Sie und Ihr:e Übungspartner:in waren am vergangenen Wochenende auf einer richtig coolen Party; versuchen Sie beide in den Hochstatus zu kommen (3 Minuten).

Partneraufgabe 2a: Ihr:e Übungspartner:in hat Ihnen zugesagt, Ihnen beim Umzug zu helfen und Sie versetzt. Beide wollen in den Hochstatus (3 Minuten).

Partneraufgabe 2b: Ihr:e Übungspartner:in ist reumütig und will alles wieder gut machen. Er/sie geht in den Tiefstatus (3 Minuten).

Setzen Sie bei den Übungen bewusst die Statuswaffen ein und bewerten Sie im Anschluss gemeinsam Ihre Erfahrungen.

2.4 Prävention und Deeskalation in der offenen Jugendarbeit

Jugendliche, die an den Angeboten der offenen Jugendarbeit teilnehmen, tun dies in der Regel aus eigenem Antrieb. Insofern stehen die Begegnung mit Peers (Gleichaltrigen) und die Nutzung von Freizeitgestaltungsmöglichkeiten im Vordergrund. Diese reichen vom ‚klassischen‘ Tischkicker und Brettspielen über erlebnispädagogische Projekte bis hin zu sportlich durchaus anspruchsvollen Angeboten wie Skateboardhallen und Boxcamps.

Das Fallbeispiel „Sam“ in diesem Kapitel ist in einem typischen Jugendzentrum in einem weniger privilegierten Stadtteil verortet. Daraus lässt sich ableiten, dass die meisten Besucher:innen regelmäßig in den Räumen sind und den Sozialarbeiter:innen vor Ort bekannt sind. Anders wäre es, wenn es sich um eine Projektwoche oder ein Ferienangebot handelt. In diesem Falle würde es sich bei den Adressat:innen vorwiegend um sogenannte ‚Kurzzeitkontakte‘ handeln, die auch einen andersgearteten pädagogischen Blick voraussetzen. Sozialarbeiter:innen in Jugendzentren pflegen häufig vertrauensvol-

le Beziehungen zu ihren Besucher:innen. Sie sind gleichsam aktiv in der direkten Interaktion mit den jungen Menschen. Durch das gemeinsame Erleben von unbelasteten und spaßorientierten Situationen ergeben sich mit Bezug zur Theorie von Heitmeyer positive Konsequenzen für die Adressat:innen, was ihre Anerkennung in den drei Ebenen der Sozialintegration betrifft. Die jungen Menschen erfahren sich als Teil einer Gemeinschaft und öffnen sich gerade in kritischen, oft sehr persönlichen Situationen den Sozialarbeiter:innen. Idealerweise fühlen sie sich so emotional anerkannt, sodass sie z. B. über Liebeskummer, belastende Familiensituationen oder Zukunftsängste sprechen. Diese Möglichkeit ergänzt und ersetzt bisweilen die elterliche oder familiäre Zuwendung bzw. mit Heitmeyer gesprochen die emotionale Anerkennung. Jugendzentren sind für etliche Besucher:innen oft ein ‚zweites Zuhause‘. Es ist ‚ihr‘ Jugendzentrum; über diesen Bezug ist auch die institutionelle Integration von Relevanz, was die Sozialarbeiter:innen jedoch auch in Schwierigkeiten bringen können; qua Auftrag haben sie dafür Sorge zu tragen, dass offene Angebote grundsätzlich von allen Menschen in der Alterszielgruppe besucht werden und dass eine Einrichtung nicht ausschließlich von einer dominanten Gruppe besucht wird. Um diesen Anspruch einzulösen, gibt es häufig alters- und geschlechtsspezifische Angebote. Eine strukturelle Systemintegration der Besucher:innen von Jugendzentren ist im Sinne der gesellschaftlichen Teilhabe zu verstehen. Offene Jugendarbeit ist auch Bildungsarbeit – mit offenem Zugang zu den Einrichtungen. Zum einen sind Angebote darauf ausgerichtet, z. B. über gesellschaftliche Themen wie Fake News, Hetze und Rassismus gerade auch in digitalen Medien niederschwellig zu informieren. Zum anderen finden sich die Interessen der Adressat:innen in den Programmen von Jugendzentren wieder. Passende Angebote zu entwickeln und die jungen Menschen daran aktiv partizipieren zu lassen, sind dauerhafte Aufgaben von Jugendzentren (vgl. Rätz et al. 2014, 105f.). Grundsätzlich sollen alle Angebote der offenen Jugendarbeit ein sicherer Ort sein, also eine Umgebung, in der physische, psychische und verbale Gewalt sowie Mobbing und Diskriminierung nichts zu suchen haben. Nur so ist gewährleistet, dass alle potenziellen Besucher:innen sorgenfrei und mit einem sicheren Gefühl an den Angeboten teilnehmen (vgl. Rätz et al. 2014, 106). In der offenen Jugendarbeit tätige Sozialarbeiter:innen müssen also nicht nur sensibel für gesellschaftlich relevante Themen und die Interessen der Adressat:innen sein, sondern gleichsam auch für eine friedliche, einladende und sichere Atmosphäre sorgen (vgl. Müller 2013, 26f.). Diese Querschnittsaufgabe ist, wie unser Fallbeispiel ‚Sam‘ exemplarisch aufzeigt, nicht immer ganz einfach; die Frage, ob und wie die geschilderte Situation vermeidbar gewesen sein könnte und auch welche Relevanz die Nachbereitung hat, werden wir unter verschiedenen Aspekten beleuchten.

Deeskalationsprinzipien

Es gibt unterschiedliche Konzepte und Anbieter, wie z. B. das Institut ProDeMa und das PART-Training, die pädagogische Fachkräfte darauf vorbereiten, in eskalierenden

Situationen angemessen zu handeln oder bestenfalls präventiv zu vermeiden. Deeskalation ist nicht primär Pädagogik, sondern vielmehr Arbeitsschutz. Das Ziel ist sowohl der körperliche, psychische und seelische Schutz der Mitarbeiter:innen im engeren Sinne als auch die Sicherheit der Adressat:innen. Deshalb ist es aus unserer Sicht ein Gebot für alle Betreiber von Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, sich präventiv mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Auch wenn sich dieses Kapitel der offenen Jugendarbeit widmet, lassen sich Grundsätze durchaus auf andere Bereiche der Kinder- und Jugendarbeit, wie (teil-)stationäre Gruppen, soziale Gruppenarbeit bis hin zur Kinder- und Jugendpsychiatrie im klinischen Kontext übertragen.

In derartigen Trainings geht es im Kern darum, auf eskalierende Situationen vorbereitet zu sein. Durch einen Einblick in die menschliche Affektsteuerung verstehen die Teilnehmer:innen, wie Jugendliche ‚ticken‘, die sich im sogenannten „Figh-or-Flight“-Modus befinden und wie sie auf verbaler Ebene durch Blickkontakt und insistierendes Ansprechen wieder eine Verbindung herstellen können. Außerdem werden auch Techniken vermittelt, die bei einer (drohenden) physischen Konfrontation hilfreich sind.

Räumlichkeiten und/oder Setting

Der erste Fokus liegt immer in der Ausgestaltung der Räumlichkeiten oder der Struktur des Settings. Grundsätzlich ist der Betreiber, meist ein öffentlicher oder freier Träger, in der Verantwortung, den Ort des Angebots sicher zu machen:

- Die Auswahl des Personals und die Teamgröße müssen zur Anzahl der erwarteten Besucher:innen oder Teilnehmer:innen passen. Auch die Qualifikation und Erfahrung der Mitarbeiter:innen sind wichtige Faktoren. Mit Bezug auf das Fallbeispiel ‚Sam‘ ist kritisch zu hinterfragen, aus welchen guten Gründen die Intervention von der unerfahrenen Frederike durchgeführt wurde. Wir nehmen mal an, das Jugendzentrum war zum Zeitpunkt des Vorfalls gut besucht und der erfahrene Kollege war gerade in einem anderen Raum in einem vertraulichen Einzelgespräch mit eine:r Besucher:in; ggf. hat Frederike die Situation falsch eingeschätzt und ungeschickt interveniert. Idealerweise hätte sie mit besseren Vorkenntnissen und einer Fortbildung des Teams nicht versucht, die Situation alleine zu lösen.
- Unklar bleibt in dem Beispiel, ob Sam die Regeln in der eskalierten Situation überhaupt gegenwärtig waren. Hausregeln sollten gut und jugendgerecht kommuniziert werden. Ein DIN A4 – Zettel am Eingang ist in unserem Falle wenig zielführend. Ein kreativ gestaltetes Piktogramm mit den Spielregeln in Sichtweite des Billardtischs wäre geeigneter – vielleicht sogar in Form eines Graffitis. Viel wichtiger wäre aber, dass stimmig mit dem Grundprinzip der Partizipation die Hausregeln mit den Jugendlichen gemeinsam entwickelt wurden. Menschen akzeptieren Regeln deutlich besser, wenn sie an deren Aufstellung beteiligt waren oder darauf Einfluss nehmen können.
- Die Räumlichkeiten an sich sollten regelmäßig unter Gesichtspunkten des Arbeitsschutzes überprüft werden. Grundsätzlich ist es wichtig, freie Fluchtwege

zu haben und potenziell gefährliche Gegenstände nicht unnötig herum liegen zu lassen. Je unübersichtlicher und/oder größer eine Einrichtung ist, desto wichtiger sind die Regeln. Auch scharfe Kanten, herumliegende Kabel und andere Gefahrenquellen fallen leider oft erst dann auf, wenn jemand verletzt wurde. Giovanni aus dem Fallbeispiel wurde zwar zu Boden geworfen, hat sich aber z. B. nicht an einer Kicker-Stange gestoßen, die zufällig in der Nähe war.

Klare Regeln im Team

Professionelle Sozialarbeit kennzeichnet sich in Teams durch regelmäßige und themenbezogene Besprechungen mit fachlichen Schwerpunkten aus. Für die offene Jugendarbeit geht es darin oft um die Ausgestaltung programmatischer Inhalte; umso wichtiger ist es, sich dem Thema Prävention in angemessenem Umfang und zeitlichem Abstand zu widmen – eben nicht erst reaktiv, also wenn es zu einer gewalttätigen Handlung gekommen ist.

Natürlich gibt es hier große Unterschiede; ein/e Jugendpfleger:in, der/die im ländlichen Raum als „Einzelkämpfer:in“ zugleich mehrere Gemeinden und selbstverwaltete Jugendräume betreut, steht sicherlich vor einer fachlich wie auch inhaltlich ganz anderen Herausforderung als ein 10-köpfiges Team in einem großen Berliner Jugendzentrum. Jugendarbeit im ländlichen Raum setzt dann voraus, dass Netzwerkpartner:innen im Sozialraum mit einbezogen werden und die jungen Menschen in besonderer Weise ihrer Selbstverantwortung gestärkt werden. Doch sobald ein Team vorhanden ist, gilt es, alle Beteiligten (gerade auch Praktikant:innen) aktiv in die Ausgestaltung eines Deeskalationskonzepts mit einzubeziehen.

Klar ist: Gewalt ist im Rahmen offener Angebote nicht zu tolerieren. Dennoch gibt es in Teams erfahrungsgemäß sehr unterschiedliche Wahrnehmungs- und Interventionsschwellen. Stellen wir uns vor, wie Frederike im Fallbeispiel ihre Wahrnehmung der Situation ihrem nicht im Raum befindlichen Kollegen erzählt. Was war für sie in der Situation „Gewalt“?

- Das Wort „Hure“?
- Das Giovanni zu Boden gestoßen wurde?
- Die Drohung von Sam mit seinem großen Bruder?
- Die Bedrohung, ihr Eigentum zu beschädigen (ich weiß, was du für ein Auto hast...)?
- Der Wurf der Billardkugel?
- ...etc.?

Reflexionsfragen

- Welcher Aspekt hätte für Sie als Leser:in die größte Relevanz?
- Welche für Giovanni?
- Wie würde Ihr:e beste:r Freund:in den Fall bewerten?
- Wie würden Sie auf jede mögliche Gewalthandlung losgelöst voneinander reagieren?

Mit diesen Reflexionsfragen laden wir Sie dazu ein, zu überlegen, wie unterschiedlich mögliche Antworten sind. Auch in einem Team sind unterschiedliche Antworten sehr wahrscheinlich, aber dadurch nicht ‚falsch‘. Im Sinn eines professionellen Selbstverständnisses ist es essenziell, dass die einzelnen Kolleg:innen voneinander wissen, wo die individuellen Toleranzschwellen für die Wahrnehmung und Intervention in etwa liegen. Das bedeutet nicht, dass es keine Regeln gibt, sondern lediglich, dass sie von den handelnden Personen in unterschiedlicher Art und Weise umgesetzt werden.

Schauen wir noch mal auf unser Fallbeispiel: Wir wissen nur, dass Frederike Sam auffordert, das Spiel zu beenden. Möglicherweise hat sie sich sehr direktiv ausgedrückt, wie z. B.: „Hör auf zu spielen, jetzt sind die anderen dran!“ In dieser Situation ist anzunehmen, dass bei Sam gleich ‚mehrere Knöpfe‘ als Gewaltauslöser gedrückt worden sind; Frederike arbeitet noch nicht sehr lange in dem Jugendzentrum, sodass er glaubt, die ‚älteren Rechte‘ zu haben. Auch sein Mann-Frau-Rollenbild könnte eine Mitursache für sein Verhalten sein.

Andererseits befindet sich Frederike in einem Dilemma: Sie fühlt sich in der Verantwortung für die anderen Besucher:innen und will sich durchsetzen. Die Reaktion von Sam kann sie jedoch nicht einschätzen – die Eskalation war für sie nicht vorhersehbar. Der Blick auf das Fallbeispiel belegt, dass eine präventive Abstimmung im Team von Vorteil ist. Frederikes Rolle im Jugendzentrum ist noch nicht so gefestigt, dass sie von allen Besucher:innen in angemessener Weise respektiert wird. Es ist aber anzunehmen, dass es ihr vornehmlich durch Gespräche und Interaktion mit den jungen Menschen mittelfristig besser gelingt, die Regeln im Jugendzentrum durchzusetzen.

Reflexionsfragen

- Welche Handlungsalternativen hatte Frederike in ihrer Situation?
- Wie hätte Frederike sich ausdrücken sollen, um eine Eskalation zu vermeiden?
- Welchen Rat würde Frederike von ihrem erfahrenen Kollegen erhalten?

Nach einer eskalierten Situation im Fallbeispiel ist eine Reflexion notwendig. Dabei geht es zunächst auch darum, die wahrscheinlich entstandene Verunsicherung von Frederike zu bearbeiten und den weiteren Umgang bzw. die Konsequenzen für Sam zu besprechen. Wie ein solches Nachgespräch aussehen kann, zeigen wir nun.

2.5 Das Klärungsgespräch

Die eskalierte Situation im Jugendzentrum bedarf einer Nachbereitung. Ungelöst würde sie auf Dauer dazu führen, dass keine Rollenklärung stattfindet und vor allem keine Konsequenz erfolgt ist. Frederike ist also aufgefordert, ein Klärungsgespräch, besser gesagt ein Konfliktgespräch zu führen. Wie Sie wissen, ist eine Klärung in oder direkt nach der Eskalation nicht möglich, weil das Erregungsniveau bei allen Beteiligten noch sehr hoch ist. Die Durchführung eines solchen Gesprächs

sollte wohlüberlegt und strukturiert erfolgen. Wir stellen dies exemplarisch mit einem Leitfaden für Konfliktgespräche dar:

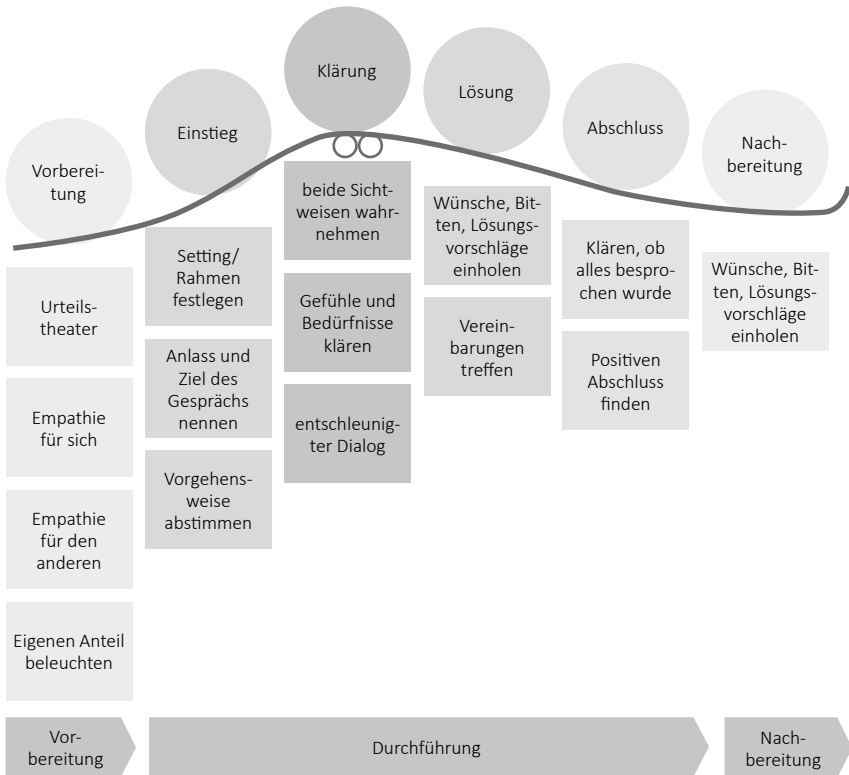


Abb. 2: Ablauf der gewaltfreien Kommunikation (Quelle: Eigene Darstellung nach Basu & Faust 2013, 99)

Der Leitfaden ist eher idealtypisch zu sehen und sollte auf die individuelle Situation angepasst werden. Er setzt in dieser Form beim Gegenüber eine gewisse soziale Grundkompetenz und Sprachfähigkeit voraus, die nicht per se vorausgesetzt werden kann. Wenn Sam das Gespräch verweigern würde, könnte er bis zum Klärungsgespräch das Jugendzentrum nicht mehr besuchen.

1) Vorbereitung

- a) *Das Urteilstheater:* Frederike sollte die Situation zuerst aus der Vogelperspektive betrachten und im Kopf wie einen Film abspielen und dabei auf Gefühle und auch körperliche Reaktionen achten.
- b) *Empathie für sich:* Im nächsten Schritt geht es darum, dass in Bezug auf Sam entstandene Feindbild abzubauen. Dazu könnte sie sich beispielsweise mit ihrem Kollegen oder einer Supervisorin austauschen oder Selbstempathie

nutzen. In der Situation sind Urteile entstanden, wie „Sam ist aggressiv“ oder „ich hatte Angst“. Die dahinterliegenden Bedürfnisse wären analog, dass sich Frederike eine friedliche Stimmung an ihrem Arbeitsplatz wünscht.

- c) *Empathie für den anderen*: Idealerweise äußert der Gesprächspartner von Frederike dann aus der Rolle von Sam, welches Gefühl er bei der Sache hatte, wie z. B. „das war ungerecht“ und „ich bin um meinen Sieg betrogen worden“. Der dahinterliegende Wunsch ist dann der, dass er gerecht behandelt werden möchte und dass er nicht das Gefühl hat, dass Frederike ihm diesen Wunsch erfüllt hat.
- 2) Einstieg in das Konfliktgespräch
- a) *Setting und Rahmen festlegen*: Frederike bittet Sam bei seinem nächsten Besuch darum, einem Gespräch mit ihr wegen des eskalierten Konfliktes zuzustimmen. Sie wählt dazu einen möglichst freundlichen Raum und achtet darauf, dass sie in einem Winkel zu ihm sitzt. Sie stellt sich nun auch die Frage, wie lange das Gespräch dauert. Dabei kann sie sich für ein offenes Ende entscheiden oder für z. B. maximal 30 Minuten.
- b) Zu Beginn des Gesprächs nennt sie Sam *Ziel und Anlass des Gesprächs*. Sie teilt ihm mit, dass es ihr wichtig ist, dass sie sich wegen des Streits noch immer unwohl fühlt (Ich-Botschaft!) und sich mit Sam darauf verstanden möchte, dass er wieder im Jugendzentrum erscheinen kann. Dieses Ziel ist vermutlich attraktiv für ihn. Es gibt mehrere Themen, die zu bearbeiten und auch zu priorisieren sind: Sein bedrohliches und respektloses Verhalten ihr gegenüber, der Übergriff auf Giovanni und auch die zerstörte Billardkugel (Sachschaden). Sie verständigt sich natürlich mit Sam auch darauf, dass in dem Gespräch Bedrohungen, Beschimpfungen oder andere Formen von Gewalt tabu sind. Im Dialog stellt sie mit Sam ein Einverständnis über dieses Setting her.
- c) Frederike verständigt sich nun mit Sam über die *Vorgehensweise und die Spielregeln* im Gespräch. Das sind z. B. Fragen wie: „Möchtest du anfangen?“ „Was machen wir, wenn wir keine Lösung finden“. Auch eine Versachlichung der Situation, das Benennen von Gefühlen und Bedürfnissen und die Erlaubnis, eine:n Dritte:n mit hinzuzuziehen, die/der bei der Lösungsfindung unterstützt, gehören noch in die Einstiegsphase.

3) Klärung

Beide Sichtweisen wahrnehmen/Gefühle und Bedürfnisse klären/entschleunigter Dialog (möglicher Dialog):

Frederike: Hi Sam. Ich habe das Bedürfnis, dass wir uns hier im Jugendzentrum wieder so begegnen können, dass wir kein komisches Gefühl haben. Ich möchte, dass wir uns beide wieder wohlfühlen. Außerdem ist es mein Anliegen, dass auch Giovanni und Murat wieder ohne Angst hierherkommen können. Und zuletzt ist es auch mein Auftrag, mit dir eine Lösung zu finden, wie die kaputte Billardkugel ersetzt werden kann.

- Sam: Also vor mir braucht hier keiner Angst zu haben. Ich bin eigentlich immer voll friedlich. Nur an dem Tag ... da bin ich halt ausgerastet. Weil ich fast gewonnen hatte, zum ersten Mal und dann ... (schweigen)
- Frederike: Ich nehme das so an und merke ja, dass es dir auch leidtut. Wenn ich das jetzt höre, darf ich dir die Frage stellen, woran ich merke, dass du nicht mehr ausrasten wirst?
- Sam: Na ja, ich sag mal Entschuldigung zur dir, das kannst du mir glauben.
- Frederike: Hast du denn eine Idee, was du machst, wenn du trotzdem mal sauer wirst?
- Sam: (schweigen)... Na ja, ich geh dann erst mal raus. Oder ich sag dir ganz normal, wenn mich was stört und wenn hier was ungerecht ist.
- Frederike: Deine Entschuldigung nehme ich an. Danke. Ich würde dich aber gerne noch mal fragen, ob du dich mal in Giovanni und Murat hineinversetzen magst. Die sind ja viel jünger als du. Und seit letzter Woche machen sie auch einen weiten Bogen um dich.
- Sam: Weiß nicht. Ich glaube, die haben schon Angst vor mir. Die hätten nicht so drängeln sollen.
- Frederike: Ja OK ... und die Billardkugel kostet einzeln 24,- €; ich schlage dir vor, zu überlegen, wie du sie ersetzen kannst.
- Sam: (wird etwas ungehalten) ... Ich weiß nicht. Hab gerade auch kein Geld.
- Frederike: Wir sollten unser Gespräch morgen fortsetzen. Ich bitte dich darum zu überlegen, wie du mit den Jungs und mit der Kugel umgehen willst. OK?
- Sam willigt ein und Frederike trifft sich am nächsten Tag wieder mit ihm.

4) Lösungen, Wünsche, Bitten und Vereinbarungen

- Frederike: Hi Sam! Schön, dass du wieder hier bist. Welche Ideen hast du denn entwickelt, was die Jungs und die Kugel angeht?
- Sam: Na ja, bei Giovanni und Murat war ich gerade schon. Eben bevor ich gekommen bin. Ich habe denen jedem eine Cola mitgebracht und gesagt, dass mir das mit dem Ausraster leidtut.
- Frederike: Oh, das ging ja viel schneller als gedacht. Beschreib doch mal, wie das für dich war.
- Sam: Zuerst haben die gezuckt, als ich zu denen gegangen bin. Aber als ich dann gesagt hab, dass es mir leidtut mit dem Ausraster und dass ich das nicht mehr mache, haben die erst ganz komisch geguckt und dann, als ich die Cola gegeben habe, dann haben sie Danke gesagt und sogar gegrinst. Mit denen ist jetzt wieder alles Okay.
- Frederike: Und wie geht es dir jetzt?
- Sam: Komische Frage. Aber irgendwie besser, so leichter halt.
- Frederike: Prima; da bleibt ja nur noch die Kleinigkeit mit der Kugel ...
- Sam: Also, ich kann das nicht. Ich bin gerade voll pleite. Und hab auch kein Taschengeld oder sowas.
- Frederike: Du musst das Geld ja nicht auf einmal bezahlen. Vielleicht jede Woche, wenn du her kommst 2 €, dann bist du in drei Monaten fertig.
- Sam: Habt ihr keine Versicherung dafür?

Frederike: Ne, sowas kann man nicht versichern. Wir haben sehr wenig Geld für Spiele und andere Sachen. Deshalb wünsche ich mir schon, dass du es wieder gut machst.
Sam: Okay Okay ... Hast gewonnen.

5) Abschluss – ist alles besprochen? Positiver Abschluss

Frederike: Also, ich habe dann nix mehr. Ist denn für dich alles geklärt und mit welchem Gefühl kommst du ab morgen wieder hier her?
Sam: Lass mal nachdenken ... ne, alles klar soweit. Ach so, hier, die ersten 2 € habe ich noch. Wo machst du die Liste hin, damit ich weiß, wann ich fertig bin?
Frederike: Die Liste lege ich ins Büro. Prima. Willst heute mal gegen mich antreten im Billard? Da hast du jedenfalls gute Chancen.
Sam: Ja, super, dann legen wir mal los.

6) Nachbereitung

Zum Abschluss beantworten Sie im Anschluss folgende Fragen für sich:

- Was genau ist mir gut gelungen?
- An welche Erfahrungen aus dem Gespräch möchte ich mich gerne erinnern?
- Was habe ich während des Gesprächs gelernt?
- Was lerne ich jetzt aus dem Gespräch?
- Welche Entscheidungen habe ich in der Vorbereitung und welche im Gespräch selbst gelernt?
- Was möchte ich beim nächsten Gespräch anders machen und wie genau würde das aussehen? Welches Bedürfnis wäre damit erfüllt?

Übung zum Streitgespräch

Zugegeben; dieser Dialog ist sehr idealtypisch und führte schnell zu einer angemessenen Lösung. Deshalb zunächst eine Übung (15 Minuten):

- Führen Sie den Dialog mit eine:r Partner:in nun selber durch.
- Identifizieren Sie dabei mögliche Streitpunkte und „spielen“ Sie mit der Situation.

Besonderheiten bei Kurzzeitkontakten

Es gibt immer mal wieder Situationen, in denen Sie mit Gruppen arbeiten, in denen die Teilnehmer:innen neu für Sie sind und die Jugendlichen sich auch nur teilweise kennen. Das sind zum Beispiel Ferienspiele, soziale Erfahrungskurse und themenspezifische Bildungsangebote. Die Reaktionen der Jugendlichen untereinander sind dadurch schlechter einschätzbar als bei Schulklassen oder „Stammgästen“ in einem Jugendzentrum. Umso wichtiger ist es, Verbindlichkeit herzustellen und je nach Ziel des Angebots auch einen offenen Austausch unter den Teilnehmer:innen zu ermöglichen.

Deshalb möchten wir Ihnen an dieser Stelle einige grundsätzliche Überlegungen mit auf den Weg geben:

- Stellen Sie ein Setting her, in dem sich die Teilnehmer:innen zunächst geordnet begegnen können. Das kann ein Stuhlkreis sein oder ein Arrangement, in dem sich die Teilnehmer:innen gegenseitig gut sehen können.
- Geben Sie jede/r Teilnehmer:in die Möglichkeit, sich kurz (!) vorzustellen.
- Visualisieren Sie auf einem Flipchart die Antworten auf die Frage: „Was sollte hier nicht passieren?“

Regeln; Sie sollten natürlich ein paar Grundregeln im Hinterkopf haben, die Sie auf Nachfragen mit integrieren, wie z. B. keine Gewalt, keine Bedrohungen, keinen Alkohol, usw. Dadurch, dass die Regeln von allen gemeinsam vereinbart worden sind, ist es viel einfacher, Grenzverletzungen anzusprechen. Es gibt dann dazu einen Gruppenkonsens.

- Visualisieren Sie auf einem Flipchart die Antworten auf die Frage: „Was wünschst du dir, was hier passieren sollte.“

Motivation; geben Sie Hilfestellungen, wenn die Teilnehmer:innen zunächst etwas zurückhaltend sind.

- Visualisieren Sie den geplanten Ablauf der Aktion/des Projekts/des Angebots ebenfalls auf einem Flipchart.
- Intervenieren Sie sehr frühzeitig, wenn Regeln missachtet werden. Es gilt der Grundsatz: (Fehl-) Verhalten, das du ignorierst, ist Verhalten, das du erlaubst!
- In schwierigen Gruppen hat es sich bewährt, mit einer fußballanalogen Kartenregel zu arbeiten; warnen Sie erst einmal mündlich, ziehen Sie dann die Gelbe Karte und eine Rote Karte führt zum Ausschluss.
- Sorgen Sie bei Spielen/Übungen und Interaktionen dafür, dass sich die Teilnehmer:innen in verschiedenen Konstellationen begegnen, z. B. durch Abzählen. So brechen Sie Cliquesbildungen auf und sorgen dafür, dass Jugendliche miteinander in Kontakt kommen, die sonst weniger Interesse aneinander haben. Wenn Sie mit einem Stuhlkreis arbeiten, sorgen Sie dafür, dass die Sitze regelmäßig getauscht werden.
- Am Ende eines jeden Angebotstages ist es wichtig, eine kurze (!) Feedbackrunde zu machen, um einen positiven Abschluss zu erreichen.

3 Ambulante Jugendhilfe, häusliche Gewalt und eine magische Fernbedienung

3.1 Fallbeispiel Jamil – Die Folgen von Gewalt in der Erziehung



Jamil ist ein 12-jähriger Junge, dessen Familie aus Afghanistan stammt. Seine Eltern sind bereits in den späten 80er-Jahren als Geflüchtete im Alter von 18 Jahren nach Deutschland gekommen. Sie stammen dort aus einem eher gut situierten Milieu, dennoch ist es ihnen nicht gelungen zu studieren oder eine Ausbildung zu absolvieren. In den letzten Jahren hat es der Vater, Herr Nuri, geschafft, sich bei der Bahn über verschiedene berufs begleitende Maßnahmen zu qualifizieren, sodass er als Zugbegleiter eine geregelte Anstellung hat. Er ist im Schichtdienst und viel unterwegs. Frau Nuri ist Hausfrau und hilft im Rahmen eines Minijobs in einem Altersheim als Beiköchin aus. Jamil hat noch zwei Geschwister: seinen zwei Jahre älteren Bruder Ahmad und seine Schwester Dilara, 10 Jahre alt.

Jamil ist der Hoffnungsträger der Familie, weil er gute Noten hat und das Gymnasium besucht. Herr Nuri wünscht sich für ihn, dass es ihm gelingt, ein Ingenieurstudium zu absolvieren, damit er später einmal ein besser situiertes Leben führen wird. Für den Sohn erzeugt dieser Wunsch viel Druck. Schlechte Noten werden nicht geduldet und er muss viel für die Schule lernen.

Im Verlauf der 6. Klasse wird es für Jamil immer schwieriger, den hochgesteckten Anforderungen nachzukommen. Auch sein Verhalten ist auffällig. Er zündelt auf der Schultoilette und muss deshalb nachsitzen. Er leidet zunehmend unter Konzentrationsproblemen und die Noten in Englisch und Deutsch verschlechtern sich rapide. Zum Halbjahr hat er dort noch Dreien bekommen, doch an einem Freitag im März bekommt er zeitgleich zwei Klassenarbeiten zurück: Deutsch 5+, Englisch 5-. Jamil reagiert körperlich. Nach Schulschluss bleibt er auf seinem Platz sitzen und wirkt erstarrt. Sein Klassenlehrer, Herr Brecht, fordert ihn auf, nach Hause zu gehen. Jamil bleibt stillsitzen und aus seinen Augen kommen Tränen. Herr Brecht spürt, dass etwas nicht stimmt. Er setzt sich zu Jamil und fragt, was los ist. Er antwortet, dass er wegen der Noten nicht nach Hause gehen kann und dass sein Vater ihn verprügeln werde. Im weiteren Verlauf des Gesprächs öffnet sich Jamil und erzählt, dass das regelmäßig vorkommt, wenn er nicht die gewünschten schulischen Leistungen erbringt. Sie verabreden, dass er zunächst nichts über die Noten zu Hause erwähnen soll und dass Herr Brecht sich darum kümmern wird, dass Jamil zu Hause nicht mehr geschlagen wird. Hilfesuchend meldet er sich beim Jugendamt.

Frau Bitter, die zuständige Mitarbeiterin des Allgemeinen Sozialen Dienstes im Jugendamt (ASD), nimmt das Anliegen ernst. Für sie liegen Hinweise für eine mögliche Kindeswohlgefährdung vor. Herr Brecht hat ja davon erzählt, dass Jamil offenbar unter großem psychischem Druck steht, er hat Angst vor seinem Vater und dessen psychischer und körperlicher Gewalt. Auch seine Entwicklung in der Schule, wie die Konzentrationsprobleme und das Zündeln sind Hinweise darauf, dass er unter der häuslichen Situation leidet. Nach einer kollegialen Beratung mit Mitarbeiter:innen des ASD erfolgt ein Hausbesuch. Es wurde mit in Erwägung gezogen, dass eine solche Intervention ggf. auch eine weitere Eskalation der Gewalt gegen Jamil hervorrufen könnte. Aufgrund der guten Beziehung Jamils zu Herrn Brecht (er stellt einen Schutzfaktor dar), dem er sich anvertraut, ist diese Reaktion jedoch angemessen. Eine Alternative wäre in dieser Konstellation nur die Inobhutnahme der Kinder. Weil die Familie bisher nicht auffällig gewesen ist und auch keine sichtbaren Verletzungen festzustellen sind, ist diese Maßnahme jedoch nicht verhältnismäßig und würde vor dem Familiengericht auch nur sehr geringe Chancen haben. Ein Entzug des Aufenthaltsbestimmungsrechts stellt einen massiven Eingriff in die Elternrechte dar.

In dem Gespräch wird Frau Nuri mitgeteilt, dass ihr Sohn davon erzählt habe, dass er geschlagen werde. Frau Nuri geht zunächst nicht auf das Gespräch ein, erklärt sich aber bereit, mit ihrem Mann und Jamil für einen Gesprächstermin ins Jugendamt zu kommen.

Nach zwei Wochen kommt es zu dem Gespräch im Jugendamt. Herr Nuri wirkt verunsichert. In Gegenwart von Jamil gibt er zu, dass er ihm „hin und wieder einen Klaps auf den Hinterkopf gebe“, damit er „besser denken könne“. Frau Bitter erklärt der Familie, dass Gewalt gegen Kinder in Deutschland nicht erlaubt ist und dass es sich um eine Straftat handelt. Sie schlägt der Familie deshalb vor, Hilfe in Form einer Sozialpädagogischen Familienhilfe anzunehmen, um das Gewaltthema zu bearbeiten. Die Familie ist zunächst zögerlich, was das Angebot angeht. Die Eltern möchten aber beweisen, dass bei Ihnen alles mit rechten Dingen zugeht und stimmen der Hilfe zu. Nach ein paar Wochen wird die Unterstützung durch die Sozialpädagogische Familienhilfe im Jugendamt eingeleitet. Herr Hansen, Sozialpädagoge beim freien Träger „JuFa“, bekommt nun sechs Stunden in der Woche Zeit, um mit Jamil und der Familie zu arbeiten. Als Ziele werden benannt:

- Die Erziehung in der Familie Nuri ist gewaltfrei.
- Jamil gelingt es, den schulischen Anforderungen zu entsprechen.
- Die Eltern erkennen die Bedürfnisse ihrer Kinder und reagieren adäquat darauf.

Herr Hansen besucht die Familie nun an zwei Tagen in der Woche. Zunächst ist der Aufbau von Vertrauen sehr wichtig. Deshalb unternimmt er mit den Kindern zunächst einige Ausflüge in der näheren Umgebung. Er geht mit den Kindern klettern und bindet auch die Eltern in eine Radtour und einen Besuch des Tierparks mit ein. Er erlebt die Interaktion der Eltern mit den Kindern grundsätzlich positiv. Allerdings wird es schnell laut und besonders Herr Nuri gerät schnell an die Grenzen seiner

Geduld. Er verfällt dann in einen harschen Befehlstön, sodass sich oft aus heiterem Himmel ein offener Streit anbahnt, der aber auch schnell wieder vorbei ist. Im Rahmen der Familienhilfe kommt es zu keinen körperlichen Übergriffen. Herr Hansen kommt mit seinem geschulten Blick auf das Familiensystem zu der Erkenntnis, dass die Kinder und Herr Nuri keine Übung darin haben, sich ihre Bedürfnisse angemessen mitzuteilen bzw. diese gegenseitig zu erkennen und zu respektieren.

In Elterngesprächen informiert er darüber, dass Gewalt an Kindern eine Straftat ist und dass es, wenn es zu einer Anzeige kommt, auch zu empfindlichen Strafen kommen kann; zudem kann es auch passieren, dass die Kinder dann nicht mehr zu Hause wohnen bleiben können. Die Eltern haben ein sehr großes Interesse daran, beides zu vermeiden. Sie lassen sich nun auch auf methodisches Arbeiten ein. Herr Hansen möchte sich ein Bild über die Familiengeschichte machen und arbeitet biografisch mit den Eltern. Sie berichten beide von eigenen Gewalterfahrungen durch ihre Eltern in der Kindheit und Jugend und über die Kriegserlebnisse in der Adoleszenz. Auch der Start in ihrer neuen Heimat Deutschland war besonders wegen mangelhafter Sprachkenntnisse und unzureichenden Qualifikationsmöglichkeiten schwierig und über viele Jahre von prekären Lebensverhältnissen gezeichnet. Frau Nuri berichtet auch darüber, dass sie einmal auf offener Straße geschubst und getreten wurde, weil sie Ausländerin ist. Erst in den letzten fünf Jahren ist es der Familie gelungen, relativ sichere Lebensumstände zu etablieren. Die Eltern haben beschlossen, dass aus ihren Kindern „etwas werden soll“. Dilara als jüngstes Kind hat bisher keine Anpassungsprobleme; sie ist eine unauffällige Schülerin und wird von den Eltern verwöhnt. Ahmad ist bereits seit dem Kindergarten kognitiv nicht seines Alters entsprechend entwickelt. Er besucht seit der ersten Klasse eine Förderschule, die er bald mit einem Hauptschulabschluss verlassen wird. Es ist noch nicht klar, was er danach machen wird.

Im Gespräch mit Jamil erfährt Herr Hansen, dass dieser schon seit seinen Erinnerungen an die Kindergartenzeit von seinem Vater zu Gehorsam und höchster Leistungsbereitschaft gezwungen wurde. Engere Freunde hat Jamil keine. Schon in der Grundschulzeit verbrachte er viel Zeit am Schreibtisch. Wenn er die Hausaufgaben fertig hatte, gab es noch Zusatzaufgaben, Diktate und auch das mehrfach in der Woche stattfindende Judo-Training war obligatorisch. An den Wochenenden nahm Jamil dann oft mit mäßigem Erfolg an Wettkämpfen teil. Seit der fünften Klasse macht er keinen Sport mehr, weil sonst die Zeit für das schulische Lernen fehlt. Auf die Frage, was ihm Spaß macht, weiß er keine Antwort.

Die Familienhilfe läuft bereits seit acht Monaten. In Gesprächen mit den Eltern wird immer klarer, dass die Anwendung von Schlägen in der Vergangenheit ein gängiges Erziehungsmittel in der Familie war, besonders, wenn Jamil oder sein Bruder Ahmad ihre Hausaufgaben nicht erledigt hatten oder schlechte Leistungen zeigten. Ahmad wurde von den Eltern irgendwann allerdings gewissermaßen „aufgegeben“, was den Druck der Eltern auf Jamil noch vergrößert hat.

Herr Hansen nutzt nun die folgende Phase der Familienhilfe zunehmend mit systemisch-methodischen Tools. Die „Magische Fernbedienung“ wird zu einem „Aha-Erlebnis“ für die Familie. Kindern und Eltern erfahren die gegenseitigen Ansprüche und Bedürfnisse an das Zusammenleben. Basierend auf den Erkenntnissen aus dieser Übung stimmt er mit der Familie Regeln und Pflichten ab. Diese werden auf einem großen Papier visualisiert und an der Wohnzimmertür aufgehängt. Zum einen geht es dort z. B. um Pflichten wie das Erledigen der Hausaufgaben, Aufräumen und die Nutzung von elektronischen Medien. Zum anderen werden aber auch die Bedürfnisse und Rechte der Kinder integriert. Herr und Frau Nuri nehmen sich nun gezielt Zeit, um mit ihren Kindern z. B. Brettspiele zu spielen oder ins Schwimmbad zu gehen.

Nach einer Verlängerung der Hilfe auf Wunsch der Familie, die sich Hilfeplangespräche nach 12 Monaten dafür ausspricht, noch Unterstützung bei der Umsetzung der Ziele zu bekommen, arbeitet Herr Hansen u. a. gezielter mit Herrn Nuri. Ihm fällt es nicht immer leicht, seine tradierten Reaktionsmuster durch Alternativen zu ersetzen. Als Jamil seine Hausaufgaben einmal spät abends macht und dieser sich weigert, ins Bett zu gehen, weiß er sich nicht anders zu helfen und es kommt erneut zu einem Schlag auf den Hinterkopf. Jamil berichtet Herrn Hansen davon, der das Gespräch mit dem Vater sucht und mit der Situation arbeitet. Herr Nuri erläutert, dass im an diesem Abend „die Sicherung durchgebrannt sei“ und dass er wisse, dass es ein Fehler war. Herr Hansen führt nun mit dem Vater die Übung „Krisenthermometer“ durch. Dadurch lernt er, dass er in vergleichbaren Situationen für sich einen rechtzeitigen Ausstieg findet.

Zum Abschluss der Hilfe nach fast zwei Jahren sind die Ziele weitgehend bearbeitet und auch erreicht worden. Es kommt zwar oft zu lebhaften Diskussionen, aber nicht mehr zu körperlichen Übergriffen. Jamil geht weiterhin zur Schule und seine Leistungen stabilisieren sich. Der Schlüssel dafür ist die Schaffung einer bedürfnis- und regelorientierten Kommunikationskultur gewesen, die über einen längeren Zeitraum eingeübt und mit Unterstützung durch Herrn Hansen reflektiert wurde.

Reflexionsfragen

- Welche Folgen hätte ‚nach Ihrer Einschätzung‘ eine Inobhutnahme von Jamil statt der Familienhilfe für seine weitere Entwicklung gehabt?
- Wie hätte Herr Hansen reagieren sollen, wenn Herr Nuri nicht mitgearbeitet hätte?



Analog zum Fallbeispiel Jamil werden die Sozialarbeiter:innen in der ambulanten Jugendhilfe häufig mit der sogenannten häuslichen Gewalt besonders intensiv konfrontiert. Entsprechend gibt es zunächst einen ersten Überblick über diese Form von Gewalt (Kap. 3.2). Vertiefende Aspekte dieser Thematik, auch die verwandten Themen Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung, werden später in Kapitel 7 vertieft. Nach dem hier erfolgten ersten Überblick werden zwei Tools eingeführt, die gut im Rahmen der stationären Jugendhilfe angewandt werden können, aber auch

darüber hinaus: erstens das bereits im Fallbeispiel erwähnte Krisenthermometer (Kap. 3.3) und zweitens die magische Fernbedienung (Kap. 3.4). Schlussendlich wird eine weitere theoretische Perspektive, nämlich eine Erweiterung der Anerkennungstheorie, vorgestellt und auf das Fallbeispiel Jamil bezogen (Kap. 3.5).

3.2 Häusliche Gewalt – Ein Überblick

Im Fallbeispiel Jamil erfährt dieser eine Form der Gewalt, die für die Soziale Arbeit besonders relevant ist: die sogenannte ‚häusliche Gewalt‘. Für diese gilt, was Habermehl prägnant auf den Punkt gebracht hat:

„Gewalt spielt sich zu einem großen Teil in der Familie ab. Von niemand sonst werden Kinder, Frauen und Männer so oft geschlagen wie von ihren nächsten Angehörigen. Kinder sind die häufigsten Opfer familiärer Gewalt.“ (Habermehl 1999, 419).

Es gehört zu den grundlegendsten Bedürfnissen von Menschen, einen Ort sowie Menschen zu haben, an welchem bzw. bei denen sie zu Hause sind. Ein Raum zum frei Atmen, an dem sie sich wohl, sicher und geborgen fühlen. Wird dieser Raum zum Ort der Gewalt, dann ist dies besonders gravierend.

Wie so häufig gibt es auch für dieses Phänomen die unterschiedlichsten Bezeichnungen im fachlichen und öffentlichen Diskurs. Am gängigsten ist die Rede von der ‚häuslichen Gewalt‘. Deutlich präziser, aber ungleich sperriger, spricht man von ‚Gewalt im sozialen Nahraum‘. Nicht selten wird auch von ‚familiärer Gewalt‘ gesprochen. Gewalt gegen Kinder, die außerfamiliär z. B. in einem Kinderheim untergebracht sind, ähnelt in den Merkmalen der familiären Gewalt, würde jedoch nicht unter diesen Begriff fallen. Ähnliches gilt für die auch gängige Begrifflichkeit ‚Gewalt gegen Frauen und Kinder‘. Frauen und Kinder sind zwar besonders häufig Opfer häuslicher Gewalt, jedoch nicht ausschließlich: So gibt es auch Gewalt gegen erwachsene Männer in der Partnerschaft oder der Familie. Zum anderen ist dieser Begriff u. E. nicht ganz glücklich gewählt, da es Gewalt gegen Frauen und Kinder auch außerhalb der häuslichen Gewalt gibt.

Im Folgenden entscheiden wir uns für den einfacheren und gängigeren Begriff ‚häusliche Gewalt‘ anstelle des eigentlich präziseren und fachlich korrekteren Ausdrucks ‚Gewalt im sozialen Nahraum‘. Angelehnt an eine Definition aus einem Bericht der Vereinten Nationen definieren wir diese als eine Form der Gewalt, die in der Privatsphäre im Allgemeinen zwischen Personen geschieht, die durch intime, verwandtschaftliche oder gesetzliche Beziehungen miteinander verbunden sind.

Für die Soziale Arbeit sind Formen der Gewalt, die sich in den eigenen vier Wänden von Menschen abspielen, eine besondere Herausforderung. Die Wohnung ist ein Schutzraum, an dem Familien unter sich sind und in höchstem Maße privat. Insofern ist der Zugang in diese Welt den Außenstehenden verschlossen, auch aus guten Gründen. Im Artikel 13 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland ist die

Unverletzlichkeit der Wohnung garantiert, nur durch richterlichen Beschluss kann ein Zugang umgesetzt werden. Die Gesellschaft hat die Erwartung an das System Familie, dass dort die Familienmitglieder Geborgenheit, Sicherheit, Liebe und – v. a. vor der bedrohlichen Außenwelt – Schutz finden (vgl. Habermehl, 1999, 419). In diesem Sinne wurde das Private im Laufe der letzten Jahrzehnte immer mehr öffentlich, der Schutzraum von Wohnung und Familie geriet zunehmend in das Licht des öffentlichen Interesses.

Charakteristika

Charakterisiert wird diese Form der Gewalt erstens durch eine emotionale Bindung zwischen Täter:in und Opfer. Zweitens wird sie meist im eigenen Wohnraum bzw. im ‚Schutz‘ bzw. Dunkel der Privatsphäre ausgeübt. Ihre Voraussetzung ist drittens fast immer ein Machtgefälle zwischen Täter: in und Opfer. Viertens geschieht durch sie eine Verletzung der körperlichen und/oder psychischen Integrität des Opfers. Besonders charakteristisch und gravierend ist aber das erste Kriterium. „Der Mensch, der ihnen Schutz in Notsituationen geben sollte, ist selbst der Aggressor“ (Schultheiß 2014, 13). Im Fallbeispiel ist der Täter der Vater von Jamil, Herr Nuri, und unabhängig von der Qualität der konkreten Eltern-Kind-Beziehung wissen wir fachlich, dass Eltern als Bezugspersonen in ihrer prägenden Rolle für ein Kind kaum überschätzt werden können. Auch im Fallbeispiel findet die Gewalt in der Privatsphäre statt (zweites Kriterium). Erst dadurch, dass sich Jamil seinem Lehrer anvertraut wird eine sozialpädagogische Intervention möglich. Herr Nuri ist als Erwachsener seinem 12-jährigen Sohn wahrscheinlich nicht nur körperlich, sondern auch darüber hinaus in einigen anderen Aspekten überlegen bzw. umgekehrt ist Jamil auch rechtlich in vielen Aspekten von seinem Vater bzw. seinen Eltern abhängig. Insofern gibt es auch hier ein klares Machtgefälle (drittes Kriterium). Und es wird deutlich, dass über die physische sowie die damit verbundene und darüber hinausgehende psychische Gewalt Jamils Integrität verletzt wird (viertes Kriterium), er u. a. mit Konzentrationsschwierigkeiten, Leistungsabfall und abweichendem Verhalten (das Zündeln in der Schultoilette) reagiert.

Die Vielfalt von häuslicher Gewalt

Um etwas Ordnung in die Komplexität der Aspekte von häuslicher Gewalt zu bekommen, kann man diese danach ‚ordnen‘, wem von wem Gewalt angetan wird. Dass einem Kind wie Jamil Gewalt durch die Eltern angetan wird, kann auch als elterliche Gewalt oder Gewalt in der Erziehung bezeichnet werden und ist eine besonders häufig vorkommende Unterform der häuslichen Gewalt. Seltener kommt es vor, dass ein Kind Gewalt durch einen Geschwisterteil erfährt. Neben der elterlichen Gewalt in der Erziehung ist die andere große Unterform der häuslichen Gewalt die Partnerschaftsgewalt. Besonders ausgeprägt, dazu später mehr, ist hier die Gewalt gegen Frauen in heterosexuellen Partnerschaften, aber es werden auch Partner:innen in hetero- wie homosexuellen Partnerschaften zum Opfer von Gewalt.

Neben der Partnerschaftsgewalt können Eltern auch zum Opfer von Gewalt durch ihre Kinder werden, wenngleich das eher selten vorkommt und davon häufig Eltern betroffen sind, die zunächst selbst gegen ihre Kinder gewalttätig waren und Opfer werden, wenn das Machtverhältnis beginnt, sich umzukehren. Nehmen wir an, in Jamils Beispiel hätte es keine erfolgreiche sozialpädagogische Intervention gegeben und irgendwann wären Jamils Eltern von dem nun erfolgreichen Jamil finanziell und in anderer Hinsicht abhängig, so könnte dies dazu führen, dass Jamil unverarbeitete Verletzungen der Vergangenheit bewusst oder unbewusst zu psychischer oder gar körperlicher Gewalt gegen seine Eltern führt.

Insbesondere alte Menschen, wiederum wegen ihrer Position im Machtgefälle in einer schwächeren Position, also als tendenziell abhängige, sind die letzte Gruppe, die von häuslicher Gewalt betroffen sind. Auch dies ist eine noch eher wenig erforschte Unterform häuslicher Gewalt, die aber zunehmend relevant wird. Häusliche Gewalt kann alle Formen der Gewalt annehmen und körperlich, sexuell oder psychisch sein.

Formen von häuslicher Gewalt

Eine zweite Möglichkeit der Unterscheidung, um Ordnung in die Komplexität zu bekommen, ist es, zwischen einzelnen Formen von häuslicher Gewalt zu unterscheiden. Körperliche Gewalt ist eine typische Form von häuslicher Gewalt. Sie stellt eine Menschenrechtsverletzung dar und kann relativ leicht als Gewaltakt identifiziert werden: Sämtliche aggressive Handlungen und tätliche Angriffe, ob nun mit den Händen, mit Gegenständen, ob schlagen, ob Messerstich: Es handelt sich dabei stets um Officialdelikte im Bereich der gefährlichen oder schweren Körperverletzung. Unter anderem zählt auch das Verhindern einer notwendigen medizinischen Versorgung zu diesem Bereich. Körperliche Gewalt ist nicht nur physisch, sondern auch psychisch sehr gefährlich. Sie kann zu dauerhaften Behinderungen oder lebenslangen Einschränkung führen und auch zu psychosomatischen Folgen wie Essstörungen, Depressionen und Schlaflosigkeit nach einer körperlichen Gewalttat führen. Eine besondere Form der körperlichen Gewalt ist Femizid⁴, der häufig einen intimen, kulturellen, traditionellen oder religiösen Hintergrund hat. Meistens stehen Partner:innen oder Ex-Partner:innen hinter diesen Taten.

Häufig weniger greifbar, dafür in der schädigenden Wirkung nicht minder gefährlich, ist die sogenannte psychische Gewalt, die dem sozialen Umfeld nicht unmittelbar auffallen muss. Sie kann rein verbal sein: Beleidigen, Anbrüllen oder Bedrohen, aber auch symbolische Interaktion kann stattfinden, wie z. B., dass wertvolle Dinge, die dem/der Partner:in gehören, zerstört werden oder Haustiere gequält oder getötet werden. Oftmals werden auch Kinder als Druckmittel benutzt: Beispielsweise indem sie entführt werden oder der/die Partner:in sie nie wieder sehen

4 Als Femizide werden Morde an Frauen als Beziehungsstraftaten bezeichnet.

wird. Psychische Gewalt ist oft schwer nachweisbar und führt auf Dauer ebenfalls zur physischen und psychischen Gesundheitsschäden.

Sexuelle, respektive sexualisierte Gewalt geht oft mit körperlicher Gewalt einher. Das Spektrum reicht von sexuellen Belästigungen und Beleidigungen bis hin zu Vergewaltigungen und ungewollten sexuellen Handlungen. Sie ist in der Regel schambesetzt und wird von den Betroffenen relativ selten angezeigt oder nach außen getragen. Eine mögliche Ursache hierfür ist, dass das Stereotyp der „Erfüllung ehelicher Pflichten“ bisweilen tradiert als normal angesehen wird. Als Grundsatz gilt klar ist: Nein heißt Nein – auch in der Partnerschaft!

Soziale Gewalt ist bisweilen verwandt mit der psychischen Gewalt. Sie zielt darauf ab, den/die Partner:in zu isolieren. Häufig sind davon Frauen betroffen, die aus dem Ausland zu ihren Partnern gekommen sind und denen die Ausweisung droht, wenn sie sich nicht gefügig zeigen. Soziale Gewalt beinhaltet unter anderem massive Verhaltensüberwachung und Kontrolle, Bespitzelung und das Verbot durch den/die Partner:in, einer Tätigkeit oder einem Hobby außerhalb der Wohnung nachzugehen. Ferner gibt es auch noch die ökonomische Gewalt durch die ein/e Partner:in, zum Beispiel durch sehr beschränkten Zugang zu Geld, einem eigenen Konto oder auch der Aufnahme von Krediten zuungunsten des/der Partner:in, sodass diese:r in einen finanziell prekäre Lage gerät. Häufig sind in diesen Fällen Spielschulden oder Sucht konnotiert.

Unter „Reproduktiver Gewalt“ werden sowohl erzwungene Schwangerschaften bzw. erzwungene Schwangerschaftsabbrüche verstanden als auch die Verhinderung einer medizinischen Versorgung während der Schwangerschaft. Auch diese Form von Gewalt ist eine Menschenrechtsverletzung.

Zuletzt unterscheiden wir noch zwischen zwei Formen im Bereich der digitalen Gewalt: Bei der digitalen Gewalt an sich werden Partner:innen „getrackt“ und heimlich durch beispielsweise Kameras und Mikrofone in der Wohnung überwacht. Bisweilen wird auch ungewollt pornografisches Material von Partner:innen veröffentlicht. Nach einer Trennung bezeichnen wir das sogenannte „Stalking“ auch als eine Form von Gewalt: Im Gesetzestext als Nachstellung bezeichnet, werden Partner:innen nach einer Trennung per Anruf, SMS, Mail und soziale Medien terrorisiert. Dazu gehören auch das Auflauern, Überwachen oder das Bestellen von Waren und Dienstleistungen auf den Namen der betroffenen Personen.

Auch wenn es über diese „Schubladen“ nun gut möglich ist, einzelne Formen von häuslicher Gewalt zu kategorisieren, liegen in der Praxis oft Mischformen vor.

Ursachen

Was sind die Ursachen für häusliche Gewalt? Schon aus den Kriterien lässt sich ableiten, dass Machtgefälle in zwischenmenschlichen Beziehungen ein Risikofaktor für häusliche Gewalt sind, d.h. ein Machtgefälle führt nicht automatisch zu Gewalt, aber überall dort, wo dieses vorhanden ist, ist die Entstehung von Gewalt wahrscheinlicher. Aus der Forschung über elterliche Gewalt gegen Kinder sind

empirisch gesicherte Risikofaktoren bekannt: Alkohol- und Drogenmissbrauch, eigene Gewalterfahrungen, ein Gewaltklima im Umfeld der Familie, übertriebene erzieherische Strenge und Kompetenzdefizite, kleine soziale Netzwerke der Familie oder soziale Isolation sowie finanzielle, Arbeits-, Wohnungs- und Partnerprobleme. Im Fallbeispiel haben beide Eltern Gewalterfahrungen (familiär und durch Krieg), es kommt zu übertriebener erzieherischer Strenge und durch ihre prekäre Situation, zumindest über einige Zeit kann es auch gut sein, dass einige weitere Risikofaktoren hinzukommen, wie Arbeitsprobleme oder kleine soziale Netzwerke. Entscheidend sind hier wie so häufig auch die Wechselwirkungen, d. h. je mehr Risikofaktoren vorhanden sind, desto höher ist das Risiko, dass Gewalt entsteht. Dies gilt aber nicht nach einer additiven Logik, sondern die Risikofaktoren verstärken sich tendenziell gegenseitig und es kann zu einem ‚Teufelskreis‘ kommen.

Oft wird zurecht darauf hingewiesen, dass häusliche Gewalt in allen Sozialschichten einer Gesellschaft vorkommt. Dies ist auch richtig, mit Blick auf die Risikofaktoren wird aber auch sofort klar, dass häusliche Gewalt zwar in allen Schichten ein Thema ist, aber nicht schichtunabhängig ist, da sozial unterprivilegierte Familien meist besonders belastet sind, also die Wahrscheinlichkeit höher ist, dass einige oder gar viele der genannten Risikofaktoren durch ihre belastende Lebenslage vorkommen (vgl. Lamnek u. a. 2012, 72ff.). Nicht die Schichtzugehörigkeit an sich ist also die Ursache, sondern die damit zusammenhängenden belastenden Bedingungen, wie bspw. verstärkter Stress.

Die Vererbung von häuslicher Gewalt

Bei allen Wechselwirkungen der Risikofaktoren muss man aber auch darauf hinweisen, dass vor allem der Faktor elterliche Gewalterfahrungen in seiner Wirksamkeit kaum überschätzt werden kann. So zeigen mehrere Studien (z. B. Kalmuss 1984 zit. n. Lamnek u. a. 2012, 135), dass das Miterleben elterlicher Gewalt ein Hauptrisikofaktor für eigene elterliche Gewalt ist. Um eine konkrete Zahl zu nennen: „Jungen, die Zeugen von Gewaltakten ihres Vaters wurden, haben gegenüber Jungen, die keine elterliche Gewalt erlebt haben, eine um 1000 % höhere Wahrscheinlichkeit, später selbst gegenüber ihrem Partner gewalttätig zu werden“ (Kolk & Streeck-Fischer 2002, 1026). Mit Blick auf die Studienlage wird zusammengefasst:

„Je mehr Gewaltformen nun während des eigenen Aufwachsens vorhanden waren, desto kleiner wird der Anteil derer, in deren eigener Familie es körperlich gewaltlos zugeht; von denen, die selbst Elterngewalt erfuhren und Partnergewalt zwischen den eigenen Eltern beobachten mussten, leben nur weniger als die Hälfte in einer körperlich gewaltlosen eigenen Familie. Gut ein Drittel schlagen die eigenen Kinder und ein Fünftel erlebt Gewalt mit dem eigenen Partner. Das bedeutet einmal: Vorkommen und Art der Gewalthandlungen in der eigenen Familie hängen mit Vorkommen und Art der Gewalterfahrungen in der Herkunftsfamilie zusammen. Der Zusammenhang gilt für Männer und Frauen gleichermaßen.“ (Lamnek u. a. 2012, 135)

Zu einer solchen Vererbung von Gewalt – fachlich: intergenerationelle Transmission von Gewalt – kommt es durch einen doppelten Mechanismus: Zum einen erlernen von häuslicher Gewalt betroffene Kinder, dass Gewalt eine Handlungsoption ist, um mit bestimmten Herausforderungen klar zu kommen, zum anderen lernen sie diese Option tendenziell auch als normal wahrzunehmen oder gar als normal zu akzeptieren. Im Fallbeispiel war es für Herrn Nuri durch seine eigenen biografischen Gewalterfahrungen in der Familie vielleicht vollkommen legitim, ja gar ‚natürlich‘ und selbstverständlich Gewalt als Erziehungsmittel einzusetzen.

Einstellungswandel

Auch hier hilft ein kurzer Blick in die Geschichte, um zu sehen, welche großen Veränderungen es im Umgang mit verschiedenen Aspekten häuslicher Gewalt gegeben hat. Wir nennen nur kurz zwei Beispiele. Erstens die damals sogenannte körperliche Züchtigung in der Erziehung. Bis weit ins zwanzigste Jahrhundert hinein war diese in unserer Gesellschaft ein selbstverständliches Mittel der Erziehung, das religiös als geboten sowie juristisch als legitimiert gelten konnte. Die damit einhergehende Erzählung lautete, dass Gewalt in der Erziehung nötig sei, um den Willen von Kindern zu brechen und diese gewissermaßen sozial zu machen. Auch war Gehorsam gegen die Eltern und andere Autoritäten oft ein oder das wichtigste Erziehungsziel und als einzig wirksames Mittel, um dieses Ziel zu erreichen, galt vielen die Prügelstrafe als „das einzige Heilmittel für die im Herzen der Kinder wohnende Torheit“, wie die ‚Pädagogen‘ Helfer und Kempe (1978, 37f.) formulierten. Diese Züchtigung wurde als Recht der Eltern angesehen und erst im Jahr 2000 in Deutschland abgeschafft. Erst seitdem heißt es im Bürgerlichen Gesetzbuch „Kinder haben ein Recht auf eine gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig“ (§1631 II BGB). Ein zweites Beispiel ist die Vergewaltigung in der Ehe, die erst seit 1997 in Deutschland ein Straftatbestand ist. Lange Zeit gab es eine weitverbreitete Vorstellung von sexuellen Ehepflichten und -rechte, nach denen Ehefrauen ihren Männern sexuell gefügig zu sein hatten.

Beide, aus heutiger Sicht erschreckend späten, gesetzlichen Änderungen sind Ausdruck eines langen Einstellungswandels. Über einen langen Zeitraum in der Geschichte wurde Gewalt in der Familie in höherem Maße toleriert als in anderen sozialen Gruppen. Sie galt als Privatsache, die niemanden außerhalb der Familie etwas angeht. Mindestens Relikte dieser Sichtweise sind heute noch zu finden. Zu einem ersten Einstellungswandel kam es im 19. und verstärkt im 20. Jahrhundert. Erst seit dieser Zeit wird Gewalt an Frauen und Kinder in der Familie überhaupt erst langsam als Problem wahrgenommen. Zu einem zweiten und verstärkten Wandel kam es erst durch die Frauen- und Kinderschutzbewegung in letztem Viertel des 20. Jahrhunderts. 1972 wurde in London das erste Haus für misshandelte Frauen und Kinder eröffnet, 1976 das erste autonome Frauenhaus in Berlin. Die damit angestoßene Entwicklung einer Frauenhausbewegung versucht vor allem da-

rauf aufmerksam zu machen, dass die innerfamiliäre Gewalt an Frauen nicht ein isoliertes Problem darstellt, sondern Teil einer strukturellen Gewalt gegen Frauen ist, die in einer Gesellschaft entsteht, die Frauen systematisch benachteiligt. Später eröffneten auch freie Wohlfahrtsverbände und Kirchen Frauenhäuser, meist ohne eine dezidiert feministische Perspektive und mit einem tendenziell konservativeren Familienbild. 2011 gab es in Deutschland 350 Frauenhäuser mit mehr als 6.000 Plätzen, die jährlich ca. 30.000 Personen Schutz und Beratung bieten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, 13).

Seit dem zweiten Einstellungswandel seit den 1970er-Jahren wird häusliche Gewalt gesellschaftlich klar als soziales Problem erkannt und es entstanden zunehmend Formen institutioneller Hilfe. Meilensteine auf diesem Wege waren z. B. die Unterstrafstellung der Vergewaltigung in der Ehe im Mai 1997, das Verbot der körperlichen Züchtigung von Kindern 1998 durch die Neufassung des §1631 II des Bürgerlichen Gesetzbuchs, die Ersetzung des Begriffs „elterlichen Gewalt“ durch den Begriff der „elterliche Sorge“ und im November 2000 das Gesetz zur Ächtung von Gewalt in der Erziehung – Kinder haben seitdem ein Recht auf eine gewaltfreie Erziehung. Von Gewalt betroffene Partner:innen sind seit 2002 durch das Gewaltschutzgesetz dahingehend geschützt, dass sie durch eine Wegweisung⁵ des/der Täter:in zumindest für eine gewisse Zeit der Anspruch besteht, die Wohnung alleine nutzen zu dürfen.

Frauen als Opfer

Um häusliche Gewalt wirksam zu bekämpfen, ist die Zusammenarbeit aller Verantwortlichen in staatlichen und nicht-staatlichen Institutionen erforderlich. Opfer von Partnerschaftsgewalt sind zu über 80 Prozent Frauen. Etwa die Hälfte von ihnen hat in einem gemeinsamen Haushalt mit dem Tatverdächtigen gelebt. Das zeigt die aktuelle kriminalstatistische Auswertung zur Partnerschaftsgewalt des Bundeskriminalamtes. Demnach wurden 2021 insgesamt 143.604 Menschen Opfer von Partnerschaftsgewalt. Davon waren 113.679 Opfer weiblich. Die Statistik des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung (2022) erfasste folgende versuchte oder vollendete Delikte gegen Frauen im Jahr 2021:

- vorsätzliche, einfache Körperverletzung: 67.201 weibliche Opfer
- gefährliche Körperverletzung: 11.947 weibliche Opfer
- Bedrohung, Stalking, Nötigung: 30.703 weibliche Opfer
- Opfer von Tötungsdelikten: 301 weibliche Opfer (davon 113 weibliche Opfer mit tödlichem Ausgang)
- Opfer von Vergewaltigung, sexueller Nötigung: 3.527 weibliche Opfer

5 Die Wegweisung ist in den deutschen Bundesländern unterschiedlich geregelt und heißt mitunter auch polizeilicher Platzverweis. I. d. R. kann die Polizei gegenüber einem/einer Täter:in einen bis zu 14 Tage andauernden Platzverweis aussprechen. Das heißt, er/sie darf in dieser Zeit nicht die gemeinsame Wohnung/das gemeinsame Haus betreten, auch dann nicht, wenn er/sie der Eigentümer:in, Miteigentümer:in oder Hauptmieter:in ist.

Bei Vergewaltigung, sexueller Nötigung und sexuellen Übergriffen in Partnerschaften sind die Opfer zu 97 Prozent weiblich, bei Stalking, Bedrohung und Nötigung in der Partnerschaft sind es 88 Prozent. Bei Tötungsdelikten in Partnerschaften waren 82 Prozent der Opfer Frauen und bei vorsätzlicher, einfacher Körperverletzung waren es 79 Prozent. Den Abschluss bilden Frauen als Opfer bei gefährlicher Körperverletzung mit 68 Prozent.

3.3 Tool – Das Krisenthermometer

Zielgruppe: Junge Menschen und Erwachsene im Einzelsetting. Empfohlen ab einem Entwicklungsstand ab mindestens 12 Jahren.

Ziel: Unterstützung und Verstärkung der Impulskontrolle.

Durchführung: Das Krisenthermometer ist ein einfaches, aber sehr wirksames Instrument, mit dessen Hilfe Klient:innen ihre eigenen Stimmungen und ihr Verhalten besser steuern können, wenn diese für sie bedrohlich werden, z. B. bei starker Niedergeschlagenheit, Wut, Gewaltausbrüchen, Aggression und Ängsten.

Im Kontext der Sozialen Arbeit zielt das Krisenthermometer darauf, Klient:innen eine Exit-Strategie an die Hand zu geben, sodass sie in zunehmend unkontrollierbaren Gefühlslagen ihre gewohnten Handlungsmuster rechtzeitig unterbrechen können. Jugendliche und auch Erwachsene haben meist schon ein ‚ungutes Bauchgefühl‘, bevor eine Situation eskaliert und unbeherrschbar wird. Diese Übung sensibilisiert Klient:innen dafür, eben dieses Gefühl wahrzunehmen und rechtzeitig eine alternative Entscheidung zu treffen, bevor ein Kipppunkt in den Flucht- oder Kampfmodus überschritten ist, in dem eine kognitive Verhaltenssteuerung in der Regel nicht mehr möglich ist (vgl. Shelley 1975).

Sozialarbeiter:innen können bei diesem Tool Notizen für den/die Klient:in anfertigen und durch geschicktes Nachfragen dabei unterstützen, einzelne Skalenschritte zu erarbeiten.

Durchführung

Im ersten Schritt bittet der/die Sozialarbeiter:in den/die Klient:in, eine Situation zu schildern, in der er/sie sich sehr glücklich, entspannt und ohne Sorgen war. Dabei und bei jeder Stufe des Krisenthermometers geht es immer um drei Bereiche: Zunächst wählt der/die Klient:in eine Situation, die zu der Zahl auf der Skala passt (siehe Grafik 3 auf S. 69). Anschließend geht es darum, dass dazu passende Gefühle zum Ausdruck gebracht werden (z. B. Ich wurde hektisch, dann nervös) und der körperliche Zustand beschrieben wird (z. B. Mein Puls wurde schneller, ich begann zu zittern, mein Magen krampfte sich zusammen, usw.). Der/die Sozialarbeiter:in

leitet den/die Klient:in dazu ab, sich in die Situation hinein zu versetzen und ggf. dabei die Augen zu schließen.

Im zweiten Schritt bittet der/die Sozialarbeiter:in den/die Klient:in, eine Situation zu schildern, in der er/sie „ausrastet“ und es zu körperlicher Gewalt kommt. Für den Zweck dieser Übung ist es sehr wichtig, diesen Schwellenpunkt herauszufinden, weil in der Regel vor Erreichen dieses Punktes unbewusst mehrere Eskalationsstufen durchlaufen worden sind. Es gilt nun die Schwelle des „Ausrastens“ zu antizipieren.

Im dritten Schritt, wenn die extremen Positionen gefunden sind, werden die Zwischenpositionen des Thermometers erarbeitet. Wichtig sind hier vor allem die Positionen vom Normalzustand abwärts. Es gilt, Zwischenpositionen zu finden und auch diese differenziert nach Situation, Gefühl und körperlichen Zustand zu beschreiben. Der Arbeitsprozess fördert die Selbstwahrnehmung des/der Klient:in.

Etwas Übung erfordert der vierte Schritt, nachdem die Positionen von knapp oberhalb der Mitte bis ganz unten gefunden sind: Es geht hier darum, den kritischen Punkt herauszufinden, bei dem der Prozess der aggressiven Stimmung außer Kontrolle zu geraten droht. Also der Punkt, von dem es weiter abwärtsgeht, wenn nichts dagegen unternommen wird. Wenn dieser kritische Punkt gefunden wurde, wird eine „Erste-Hilfe-Karte“ erstellt.

Jede/r Klient:in hat Ressourcen und individuelle Möglichkeiten, um solche Situation und Stimmung zu überwinden. Die „Erste-Hilfe-Karte“ liegt immer für den Fall bereit, dass die Situation zu entgleiten droht.

Nachdem das Krisenthermometer bearbeitet worden ist, kann man in der „Erste-Hilfe-Karte“ notieren, was getan wird, um rechtzeitig „auszusteigen“.

Nehmen wir einmal aus dem Fallbeispiel an, dass Jamil um 22 Uhr anfängt, seine Hausaufgaben zu machen und Herr Nuri ins Zimmer kommt – der Junge sollte doch längst im Bett sein und morgen ist Schule! Normalerweise ist in so einer Situation vorprogrammiert, dass Herr Nuri laut wird, Jamil aber weiterarbeitet und die Situation schließlich damit endet, dass er einen Schlag auf den Hinterkopf bekommt. Bezogen auf diese Situation könnte es eine gute Unterstützung für Herrn Nuri sein, eine Notfallkarte in Vorbereitung zu haben. Die Situation: „Herr Nuri kommt ins Zimmer“, hat schließlich einen Vorlauf. Er hat mitbekommen, dass sein Sohn nach dem Abendessen ferngesehen hat und dass er an dem Tag gesagt hat, dass er noch eine Hausaufgabe später erledigen will. Er sieht auch, dass die Schultasche noch ungepackt im Flur steht und noch Licht brennt. Das zusammen bereitet ihm schon ein ungutes Bauchgefühl. Dann betritt er das Zimmer und sieht, dass Jamil am Schreibtisch sitzt. Spätestens an diesem Punkt ist es dann an der Zeit, auf die Notfallkarte zurückzugreifen. Dort könnte zum Beispiel draufstehen: Ich mache eine Ansage ohne laut zu werden und ziehe mich dann konsequent zurück. Er würde die Situation zwar dann zunächst laufen lassen, hätte aber am nächsten Tag die Möglichkeit, seinen Sohn zu fragen, wie lange er gebraucht hat und wie es

war, morgens müde in der Schule zu sein. In der nächsten vergleichbaren Situation kann er ihn dann dazu auffordern, seine Hausaufgaben zu machen, bevor er fernsieht. Der klare Vorteil ist, dass sein Sohn in einer nicht emotional aufgeladenen Situation deutlich empfänglicher für die Sachargumente seines Vaters wäre und auch selbst die Erfahrung machen würde, dass es anstrengend ist, nicht auszuschlafen. Das Krisenthermometer lässt sich darüber hinaus auch in der Arbeit mit Jugendlichen in der Gewaltprävention verwenden. Im Rückblick auf eine körperliche Auseinandersetzung können sie meist sehr gut einschätzen, wann der Kippunkt erreicht war, der in eine gewalttätige Auseinandersetzung geführt hat. Und auch, welche Gefühle dem vorangegangen sind. Der Trick beim Krisenthermometer ist, genau diese vorangehende Stimmung aktiv wahrzunehmen und die Situation kreativ zu vermeiden.

In der Abbildung 3 finden Sie ein Beispiel für ein aufgefülltes Krisenthermometer.

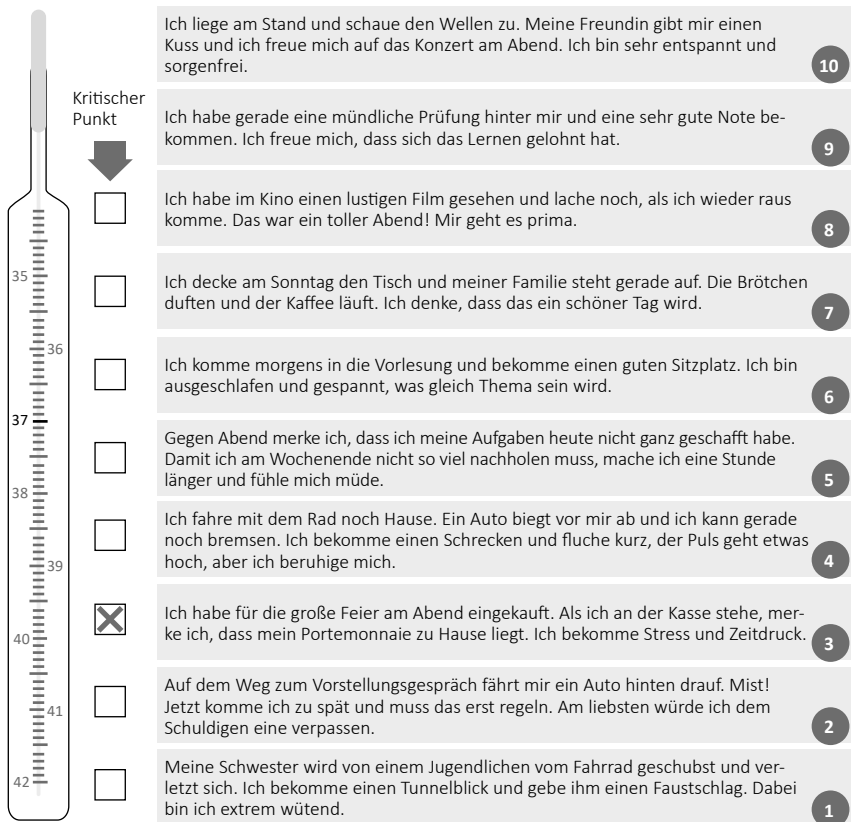


Abb. 3: Skizze eines Krisenthermometers (Quelle: Eigene Darstellung nach Gehrmann & Müller 2010)

3.4 Tool – Die magische Fernbedienung

Zielgruppe: Eine oder mehrere Familien, idealerweise mit beiden Eltern und Geschwistern.

Ziel: Besseres Verständnis für das Gegenüber

Durchführung: Dieses Tool stammt ursprünglich aus der Multi-Familientherapie, bei der mehrere Familien, die durch speziell ausgebildete Trainer:innen angeleitet werden, zur gleichen Zeit miteinander zu arbeiten. Doch auch außerhalb des Großgruppenkontextes ist eine Anwendung möglich und fruchtbar. Im Sinne dieses Buches adressiert dieses Tool Familien, bei denen die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Eltern nicht gegenseitig wahrgenommen werden. Das führt dann zu Spannungen. Sie kann in der Betreuung und Beratung von Sozialarbeiter:innen eingesetzt werden.

Das Symbol der Fernbedienung visualisiert sehr plastisch, dass Kinder und Jugendliche in der Praxis meist sehr unterschiedliche Bedürfnisse zum Ausdruck bringen. Wünsche der Erwachsenen zielen meist eher darauf ab, dass Kinder „funktionieren“ sollen und anders herum haben Kinder häufig das Bedürfnis, dass die Eltern mehr positive Freizeit mit ihnen verbringen und mit ihnen spielen. Dieser Erkenntnisgewinn kann Familien dabei unterstützen, Stress und letztlich Aggression auslösende Handlungsmuster im ersten Schritt zu verstehen. Anschließend steht die Vermittlung, also Kompromisse für Familien im Vordergrund, sodass der/die involvierte Sozialarbeiter:in z. B. über diese spielerische Methode Familienregeln ableiten kann. Der eigene Gestaltungswille der Familie steht hierbei absolut im Vordergrund (vgl. Asen & Scholz 2009).

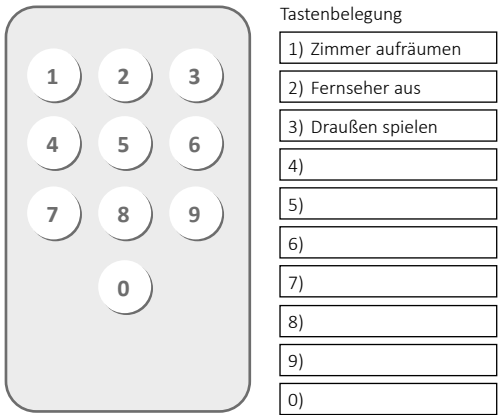


Abb. 4: Die magische Fernbedienung (Quelle: Eigene Darstellung)

Durchführung

Eine Fernbedienung wird symbolisch verwendet. Eltern steuern ihre Kinder, und die Kinder steuern ihre Eltern.

Materialien: Gewöhnliche alte Fernbedienung (z. B. vom Fernseher) oder Formular (Anlage)

Anweisung: „Wir finden das immer toll wie ein Fernseher oder ein DVD-Gerät auf die Fernbedienung anspringt. Ein Knopfdruck – und schon ändert sich was. Wenn es so etwas auch im wirklichen Leben gäbe! Dann könnten die Kinder ihre Eltern dazu bringen, genau das zu machen, was sie wollen. Ein Knopfdruck – und die Eltern springen, ein Knopfdruck – und die Kinder tun genau das, was die Eltern wollen. Wir haben so eine Fernbedienung erfunden – hier ist sie. Probiert mal – haltet diese Fernbedienung und sagt mir, was ich tun soll.“ (Der/die Sozialarbeiter:in gibt die Fernbedienung einem Kind und folgt den Instruktionen des Kindes). „Wer will die Fernbedienung zuerst haben – und wer will sich hier offiziell von seinem Kind steuern lassen?“

Nachdem man über diesen spielerischen Einstieg erklärt hat, wie es funktioniert, werden Kinder und Eltern getrennt und arbeiten in Gruppen zusammen, in denen sie sich auf die Belegung der Programmtasten verständigen. Diese werden an einem Flipchart oder bei einzelnen Familien auf einer Papiervorlage gesammelt.

Was sollte man alles programmieren? Was wünschen sich die Kinder von den Eltern? Was möchten die Eltern von den Kindern? Besonders in der Kindergruppe muss gut moderiert werden, um passende Formulierungen zu finden und den Konsens zu fördern.

Die Gruppen stellen sich die Ergebnisse im Anschluss vor, wobei die Kindergruppe beginnt. Die Eltern werden dazu aufgefordert, zu den Vorschlägen der Kinder Stellung zu beziehen. Anschließend das Gleiche anders herum.

„Wie wir soeben erfahren haben, sind die bereits bewilligten Forschungsgelder für eine weitere Programmierung gestrichen worden. Es wird also eine praktische Fernbedienung für die Familien in nächster Zeit doch nicht geben. Wir möchten Sie deshalb bitten, gemeinsam als Familie (oder in Kleingruppen) zu diskutieren, was Sie ohne Fernbedienung von den vielen Vorschlägen trotzdem zu Hause probieren möchten!“

In kritischen Situationen, wenn unmögliche oder respektlose Anweisungen gegeben werden, ist es Ihre Aufgabe zu intervenieren und den Rahmen zu setzen. Wenn z. B. ein Kind fordert, dass es nie wieder in die Schule geschickt werden möchte oder wenn ein Elternteil verlangt, dass das Kind für immer verschwindet.

Nun geht es schriftlich festzuhalten, was sich jede Familie vornimmt, also Ergebnisse zu sichern und Vereinbarungen zu treffen. Können Eltern und Kinder aufeinander zugehen und Kompromisse finden? Z. B. könnten auf der Elternfernbedienung Anweisungen wie folgt stehen:

- Geh jetzt schlafen!
- Mach Deine Hausaufgaben!
- Lass mir meine Ruhe!

Und bei den Kindern:

- Spiel mit mir!
- Lass mich fernsehen!
- Ich will mich nachmittags mit meinen Freunden treffen!

Hinter den Anweisungen stehen Bedürfnisse und Wünsche, die gute Gründe haben und vom Gegenüber respektiert werden müssen und verknüpft werden sollen. Z. B. könnte hier eine der Vereinbarungen sein, dass sich das Kind mit seiner Freundin treffen kann, sobald die Hausaufgaben erledigt sind.

3.5 Nicht nur Wertschätzung – Eine Erweiterung der Anerkennungstheorie Heitmeyers

Wir haben nun also den komplexen Bereich der häuslichen Gewalt etwas vertieft und vor allem versucht, einen Überblick zu gewinnen. Dabei haben wir auch viel über das Fallbeispiel Jamil gelernt, u. a. fanden wir einige der empirisch erforschten Risikofaktoren in Jamils Familie wieder. Damit ist jedoch noch nicht wirklich erklärt, warum Herr Nuri Gewalt in der Erziehung anwendet, auch wenn es sehr wahrscheinlich ist, dass Herr Nuri diese Gewalt ‚vererbt‘ bekommen hat. Im vorherigen Kapitel wurde als eine erste allgemeine Gewalttheorie die Anerkennungstheorie Heitmeyers eingeführt. Natürlich kann man auch mit dieser auf das Fallbeispiel schauen und damit versuchen, das Verhalten zu erklären. Zwar wissen wir nicht allzu viel über Herrn Nuri, jedoch wird deutlich, dass es mit seiner gesellschaftlichen Teilhabe nicht zum allerbesten steht.

Vor dem Hintergrund der Anerkennungstheorie Heitmeyers wird in Anerkennung vor allem eine Lösung bzw. ein Mittel gesehen. Wenn Menschen sich wegen eines Anerkennungsdefizits defizitär entwickeln (z. B. gewalttätig werden), dann braucht es Impulse durch sozialpädagogische Interventionen, die eine Anerkennung durch Familienangehörige und Peergroup fördern. Das Anerkennungsdefizit gilt als etwas, das behoben werden kann. Anerkennung wird damit tendenziell reduziert auf ein Mittel und Anerkennung ist aus dieser Sicht immer positiv. Demgegenüber möchten wir versuchen, deutlich zu machen, dass Anerkennung immer ambivalent ist und daher nicht einfach und unkompliziert pädagogisch als Mittel genutzt werden kann.⁶

Anerkennung als knappes Gut

Eine erste Ambivalenz ist, dass Anerkennung ein knappes Gut ist, das meist ungleich verteilt ist. Mindestens auf Ebene der positionalen Anerkennung gilt, dass

⁶ Der folgende Teil ist eine Überarbeitung und Erweiterung aus Künkler, T. (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 25–43.

Anerkennung extrem ungleich verteilt ist. Das wird vor dem Hintergrund des schönen deutschen Wortes Ansehen ersichtlich, das ganz wörtlich verdeutlicht, worum es geht. Menschen, die von besonders vielen Menschen angesehen werden (früher im Fernsehen, heute tendenziell eher auf Social Media) haben ein hohes Ansehen, ein hohes gesellschaftliches Prestige, ggf. einen entsprechenden Promistatus oder wie man heute sagt: ‚fame‘. Sie stehen vor vielen Menschen auf einer Bühne oder werden von vielen auf Instagram oder TikTok angeschaut. Klar ist dabei auch, dass nicht alle zugleich ein hohes Ansehen haben können.

Zudem gibt es soziale Dynamiken, die dazu tendieren, dass es quasi ‚natürlich‘ immer die Tendenz zu einer Ungleichverteilung gibt. Wir bekommen Anerkennung, wenn andere uns wertschätzen oder ansehen. Doch es ist nicht egal, wer uns wertschätzt oder ansieht. Besonders bzw. besonders viel Anerkennung bekommen wir von Menschen, die wiederum besonders (von anderen) anerkannt sind bzw. ein höheres Ansehen bekommen wir, wenn wir von Menschen angesehen werden, die ein hohes Ansehen haben (darum flippen manche Leute auch aus, wenn sie zufällig einen prominenten Menschen getroffen haben und diese sie angesehen oder ihnen gar zugelächelt hat). So entsteht in jeder Menschengruppe automatisch und normalerweise eine mehr oder weniger sichtbare Hierarchie bzw. unterschiedliche Positionen und damit unterschiedliche Anerkennung. Im Fallbeispiel wird deutlich, dass das Verhalten des Vaters damit zu tun hat, dass er durch Flucht und Migration einen herben positionellen Anerkennungsverlust erfahren hat. So stammte er aus einer gehobenen, gut situierten Familie (also eine, die im Heimatland über viel positionale Anerkennung bzw. symbolisches Kapital verfügt hat). Auf dem Hintergrund von vielen Herausforderungen im neuen Land (nicht nur, aber auch sprachlicher Natur), verfügt er eher über einen geringeren Status und es gelingt ihm nicht, einen höheren formalen Bildungsabschluss zu erreichen. Seine hohe Bildungsaspiration, die letztlich meist auch mit dem Verlangen nach einer besonders hohen positionalen Anerkennung verbunden ist, gibt er aber an seinen Sohn Jamil weiter. Neben den eigenen Gewalterfahrungen und Anerkennungsdefiziten in seinem eigenen Leben ist dieses Streben sicher eine weitere Motivation für sein extremes Erziehungshandeln. Damit wird aber auch deutlich, dass es nicht ausreichen würde, wenn Herr Nuri einfach Wertschätzung als Mensch erfahren würde. Was ihm fehlt, ist eine hohe positionale Anerkennung. Per Definition können diese aber nicht alle erreichen, da diese ja nur im Vergleich zu anderen hoch ist. Wir sehen hier eine grundlegende Spannung, die Soziale Arbeit oft nicht auflösen kann, die sie aber gesellschaftspolitisch bearbeiten sollte. Zu oft ist Soziale Arbeit darauf ausgerichtet, den einzelnen Menschen in ihrer Lebenslage zu helfen, nicht aber die Lebenslage bedingenden Strukturen. Daher ist es wichtig, dass sich sowohl einzelne Fachkräfte, vor allem aber Institutionen der Sozialen Arbeit, gesellschaftspolitisch engagieren und daran mitarbeiten, dass gesellschaftliche Verhältnisse geschaffen werden, die möglichst sozial gerecht sind und in denen soziale Ungleichheit möglichst gering ist.

Das Zusammenspiel von Angewiesenheit und Entzogenheit

Oben wurde durch die Anerkennungstheorie Honneths schon angedeutet, dass die Beziehungen zu anderen Personen so fundamental für Menschen sind, dass die Beziehung eines Menschen zu sich selbst erst aus diesen hervorgeht und in ihrer Grundstruktur stark von diesen beeinflusst ist. Wie wir aus der Säuglings- und Kindheitsforschung wissen, entwickeln wir ein „Ich“ sowie ein „Ich-Bewusstsein“ erst durch andere. Nur indem andere einen Säugling als ein „Ich“, als ein Jemand behandeln, es lieben, ansprechen, anblicken und auf seine Bedürfnisse eingehen etc., entwickelt ein Säugling bzw. dann das Kleinkind ein Bewusstsein von sich und anderen als eigenständigen Wesen.

Jedoch beschränkt sich diese Angewiesenheit nicht auf das Kindes- und Jugendalter. Ebenso wie die Luft zum Atmen brauchen wir ein Leben lang die Existenz anderer Menschen, die auf uns reagieren, mit uns interagieren und uns wahrnehmen. Es ist, als ob dadurch eine Art existenzieller Stoff transportiert wird, den wir zum Leben ebenso nötig haben wie Sauerstoff. Wären wir für andere unsichtbar, würden wir irgendwann auch für uns selbst unsichtbar. Genau diese Erfahrung berichten Menschen, die lange in Isolationshaft waren und darum ist dies auch die schlimmste Strafe für einen Menschen. Wir sind somit auf die Blicke der anderen angewiesen. Andere sind somit der Spiegel, durch den hindurch wir uns (allererst) kennen. Dies bedeutet auch, dass sie uns nicht nur sagen, dass wir sind, sondern auch, wer wir sind und wie wertvoll wir sind. Wie bereits deutlich wurde: Wir können uns nur dann wertschätzen, wenn wir Wertschätzung von anderen erfahren haben. Selbstverständlich setzen sich Wertschätzung nicht 1:1 in eine positive Selbstbeziehung um, sondern sie ist stark abhängig von der jeweiligen subjektiven Interpretation des Anerkennungsgeschehens. Und diese hängt eng mit dem Selbstbild bzw. dem Selbstkonzept einer Person zusammen. So bestärkt ein Lob die eine Person in ihrem Selbstwert, während eine andere Person dieses Lob als einen Akt der bloßen ‚Schleimerei‘ abtut, weil das Lob nicht zu ihrem negativen Selbstkonzept passt. Jedoch ist auch dieses Selbstkonzept in Lern- und Sozialisationsprozessen erworben. Und auch hier sind die anderen der Spiegel, durch den hindurch wir uns selbst kennenlernen. Niemand kann ein Selbstbild entwickeln, unabhängig von dem Bild, das andere ihm von sich vermitteln. Eine gute Passung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung gilt sogar als wichtiger Bedingungsfaktor für psychische Gesundheit und Stabilität, wie bspw. die Resilienzforschung aufgezeigt hat.

Weil die anderen der Spiegel sind, in dem das Selbst sich allererst erlernt, sind Menschen sich immer auch entzogen: Weder wie ich auf andere wirke, noch wie diese mich sehen, ist für mich direkt verfügbar und steht unter meiner Kontrolle. Zudem sehen die anderen, die mir sagen, wer ich bin, mich niemals objektiv, sondern aus ihrer subjektiven Perspektive. Und wie erläutert bedürfen die Reaktionen der anderen immer noch meine Interpretation, sodass selbst die explizite, wertschätzende Aussage „Du bist toll“ je nach Selbstkonzept, Kontext und Interpretation entweder mein

gutes Selbstbild verstärken oder aber an meinem negativen Selbstbild abprallen kann. Stark formuliert erlernt sich das Selbst also als Interpretation einer Interpretation. Die existenz- und identitätsstiftenden Anerkennungsakte der anderen beziehen sich daher nicht auf das Selbst, wie es ‚wirklich ist‘ bzw. ‚verhelfen, ein ‚wahres Kernselbst‘ zu entfalten und verwirklichen. Oder anders formuliert: „Jeder Mensch, dem Du begegnest, ist ein anderer Spiegel. [...] Du wirst nie wissen, ob die Art, in der du dich selbst siehst, nicht nur eine Verzerrung ist“ (Pirsig 1999, 283). Als Konsequenz ergibt sich: Auch jede wertschätzende oder solidarische pädagogische Interaktion hat Auswirkungen auf den existenziellen Bereich der Identität. Und diese Auswirkung muss nicht immer positiv sein. Diese Spur soll noch weiterverfolgt werden.

Fassen wir jedoch zunächst das Zusammenspiel von Angewiesenheit und Entzogenheit noch einmal zusammen: Einerseits ist unsere Selbstfremdheit die Ursache für unsere Sozialität, unsere Angewiesenheit auf andere. Denn nur die anderen können uns sagen, wer wir sind und dass wir sind. Daher gilt: „[W]enn ich kein Du ‚habe‘, an das ich mich wenden kann, dann habe ich ‚mich selbst‘ verloren“ (Butler 2007, 41). Andererseits ist die Selbstfremdheit ein Resultat aus unserer Sozialität, unserer Angewiesenheit auf andere. Wie Judith Butler (2005) formuliert: „Ich kenne mich selbst nicht durch und durch, weil ein Teil dessen, was ich bin, aus den rätselhaften Spuren der anderen besteht“ (64).

Was bedeutet das Zusammenspiel von Angewiesenheit und Entzogenheit für das Fallbeispiel? Aus dieser Perspektive wird zunächst deutlich, dass alle Akteur:innen, ob Täter:in oder Opfer, durch und durch soziale Wesen und damit auch auf andere angewiesen sind. Herr Nuri ist bspw. nicht nur angewiesen auf seinen Arbeitgeber, sondern eben auch auf seine Frau und seine Kinder. Seine Autorität als Vater speist sich nicht nur aus seiner Position im Familiensystem, sondern er ist eine Autorität nur dann, wenn seine Kinder diese anerkennen. Aber seine Frau und Kinder sind auch wesentlich dafür, dass sie ihm spiegeln, dass er ist und wer er ist. Denn auch er ist sich grundsätzlich fremd und entzogen. Aus dieser Theorieperspektive ist nun wesentlich, wie Menschen mit ihrer Entzogenheit und Angewiesenheit umgehen. Ob und inwiefern gewalttätiges Handeln eine Handlungsoption ist, hängt, so die These, intensiv mit diesem Umgang zusammen. Bevor wir diese Fäden zusammenziehen können, müssen wir aber noch etwas mehr in die Materie eindringen.

Die Kehrseite unserer Bezogenheit: Verletzbarkeit und Enteignung

Die grundlegende Angewiesenheit auf andere nötigt ein Selbst in gewisser Weise dazu, sich nicht völlig isolieren und in sich selbst zurückziehen zu können, sondern anderen gegenüber mindestens minimal offenzubleiben. Dies aber bedeutet stets, sich dem Risiko der Verletzbarkeit auszusetzen. Der Philosoph Blaise Pascal formulierte bereits im 17. Jahrhundert: „Das ganze Unglück der Menschen rührt allein daher, daß sie nicht ruhig in einem Zimmer zu bleiben vermögen“ (Pascal 2021, 139). Wie schwierig bis unmöglich das ist, wurde spätestens in Zeiten des Lockdowns in der Corona-Pande-

mie deutlich. Wenn wir könnten, würden wir wohl in unseren Zimmern bleiben wie in einem sicheren Kokon. Doch wir können nicht, wir sind auf andere angewiesen.

Roberto Mangabeira Unger zeigt in seinen anerkennungstheoretischen Überlegungen, dass Menschen „füreinander zugleich ein grenzenloses Bedürfnis und eine grenzenlose Gefahr“ (Unger 1986, 31) sind. Die „Grenzenlosigkeit unseres Bedürfnis[ses] nach anderen Menschen“ (Unger 1986, 106) werde begleitet von einer „grenzenlosen wechselseitigen Furcht“ (Unger 1986, 106). Diese Furcht voreinander gehe dabei „über die Angst vor Unterwerfung und Entpersönlichung“ (Unger 1986, 107) noch hinaus, „weil hier nicht nur der Austausch einzelner Vorteile und die Beachtung ihrer Zugehörigkeit zu wohldefinierten Gemeinschaften, sondern eine weit radikalere Anerkennung, nämlich die ihres Selbst, gefordert ist. Sie verlangen nach einem Zeichen, dem sie entnehmen können, daß es für sie einen Platz in der Welt gibt“ (Unger 1986s 107f.). Anders gesagt: „Das tiefste Bedürfnis nach Anerkennung ist eines, das sagt: Akzeptiere mich um dessentwillen, was ich bin“ (Unger 1986, 108). Doch: „Wer ein Zeichen solcher Anerkennung empfangen will, der muß sein Visier lüften, oder jemand anderes muß es für ihn tun“ (Unger 1986, 108). Kurz gesagt: „Einen existentiellen Entwurf ausführen heißt, das Risiko eingehen, daß man am Ende eher geschwächt als gestärkt dasteht“ (Unger 1986, 100).

Noch radikaler formuliert es Judith Butler (2005), für die das Selbst „unmöglich in sich selbst verharren kann“ (64). Butler (2005) betont somit, dass „wir durch unsere Beziehungen nicht nur begründet werden, sondern durch sie auch enteignet werden“ (64). „Sehen wir der Tatsache ins Gesicht. Wir werden von dem jeweils anderen zunichte gemacht. Und wenn nicht, fehlt uns etwas. ... Man bleibt nicht immer unangetastet“ (Butler 2005, 40). Dies zeige sich an Phänomenen wie Leidenschaft, Trauer und Wut, „die uns samt und sonders von uns losreißen, uns an andere binden, die uns entrücken, die uns zunichte machen, uns unwiderruflich, wenn nicht sogar verhängnisvoll in manches Leben verstricken, das nicht unser eigenes ist“ (Butler 2005, 42). So wird deutlich: „In einer solchen Situation sind wir alles andere als ‚autonom‘, aber das heißt nicht, daß wir verschmolzen sind oder keine Grenzen mehr haben“ (Butler 2005, 44). Jedoch sei es auch hier der relationale Ursprungszusammenhang, der letztlich dazu führe, dass „ich sozusagen in regelmäßigen Abständen zunichte werde und offen werde für Entgrenzung“ (Butler 2005, 44).

Ungers Ausführungen gingen von einem Selbst aus, das bereits dazu in der Lage ist, einen existenziellen Entwurf auszuführen oder aber auch sein Visier geschlossen halten kann. Auch in Butlers Überlegungen muss sich das Selbst in gewisser Weise zunächst besitzen, um enteignet zu werden. Je jünger Kinder und Jugendliche aber sind, desto existenzieller ist ihre Angewiesenheit, da sie in ihrer Offenheit und Plastizität erst dabei sind, sich und ihre Grenzen zu erlernen bzw. zu lernen, Letztere zu ziehen und zu verteidigen. Mit anderen Worten: So sehr Verletzbarkeit ganz grundlegend Menschsein ausmacht, sind Kinder und Jugendliche umso verletzbarer, je jünger sie sind. Dies zeigt die enorme Verantwortung, die sich daraus

für pädagogische Beziehungen ergibt sowie warum Kinder und Jugendliche so viel schneller Opfer von Gewalt werden können und wie gravierend Gewalterfahrungen in dieser Zeit sind. Umgekehrt kann man das auffällige, teils gewalttätige Verhalten von Jamil als einen existenziellen Entwurf verstehen. Es wurde ja deutlich, dass ein wesentlicher Aspekt der familiären Problemlage war, dass die Bedürfnisse Jamils von seinen Eltern nicht erkannt wurden. In gewisser Weise ist Jamil damit nicht nur für seine Eltern teils unsichtbar, sondern auch für sich selbst. Ein Akt wie das Zündeln auf der Schultoilette kann daher auch als ein Versuch gewertet werden, auf sich d. h. ‚seine Existenz‘ aufmerksam zu machen bzw. Bedeutung zu erlangen. Bedeutung erlangt man aus dieser Perspektive, wenn man für andere von Bedeutung ist. Diese Bedeutung muss nicht zwangsläufig positiv sein. Das Phänomen ist mehr als bekannt: Viele fallen lieber negativ auf als überhaupt nicht.

Dies bedeutet nicht, dass Aktionen wie das Zündeln auf der Schultoilette von Jamil bewusst mit obigem Kalkül geplant und ausgeführt wurden. Viel eher können solche gewalttätigen Handlungen auch als Enteignungserfahrungen oder Umgang mit diesen gedeutet werden. Handlungsautonomie ist aus dieser Perspektive nichts einfach Gegebenes oder stabil Vorhandenes, sondern etwas, das sich Akteur:innen, was etwas paradox klingt, immer wieder erarbeiten müssen. Viel häufiger sehen sie sich durch Dynamiken und Kraftfelder, innere wie äußere, über die sie nicht herrschen, quasi beherrscht. Selbst- und Fremdbestimmung gehen somit stets Hand in Hand. Dies führt uns zum sogenannten Anerkennungsparadoxon.

Leben in Spannungen oder: Das Anerkennungsparadoxon

Die Psychoanalytikerin Jessica Benjamin (1999) geht von einem Anerkennungsparadoxon aus, das darin besteht, dass wir ein „Bedürfnis nach Anerkennung und gleichzeitig nach Unabhängigkeit“ (215) haben bzw. wir zur Selbstbestätigung die Bestätigung anderer bedürfen und Unabhängigkeit somit nur in Abhängigkeit erlangen können. Da jedoch „das andere Subjekt unserer Kontrolle entzogen ist und wir es dennoch brauchen“ (Benjamin 1999, 215), stelle es für uns zugleich die Bedingung unserer Existenz wie deren ständige Bedrohung dar. „Weil das Subjekt seine Abhängigkeit von einer anderen Person, die es nicht kontrollieren kann, nicht akzeptieren will, bietet es sich als Lösung an, diese andere zu unterjochen und zu versklaven“ (Benjamin 1999, 55). Daher lautet die Grundthese Benjamins: „Herrschaft und Unterwerfung entspringen aus einem Zusammenbruch der notwendigen Spannung zwischen Selbstbehauptung und gegenseitiger Anerkennung“ (Benjamin 1999, 15). In dieser „Aufrechterhaltung einer permanenten Spannung zwischen Anerkennung des Anderen und Selbstbehauptung“ (Benjamin 1996, 49) und somit in der „Fähigkeit wechselseitiger Anerkennung“ (Benjamin 1996, 42) sieht Benjamin die Lösung des Paradoxons der Anerkennung. Sie betont jedoch, dass diese Spannung permanent aufrechterhalten werden muss und niemals positiv ein für alle Mal gelöst werden kann. Hieraus ergibt sich als wichtiger Bildungsauftrag, dass das Ziel von Bildung niemals nur Autonomie sein kann, sondern

vielmehr die Fähigkeit, die Spannung von Autonomie und Angewiesenheit aufrecht-erhalten zu können. Während einige eher lernen müssen, sich stärker selbst zu behaupten, ist es für andere wichtig zu lernen, Angewiesenheit auszuhalten und andere nicht als Störfaktor ihrer Autonomie wahrzunehmen.

Sowohl Herr Nuri als auch Jamil befinden sich in der grundlegenden Spannung zwischen Selbstbehauptung/Unabhängigkeit sowie Abhängigkeit/Angewiesenheit. In gewisser Weise spiegelt Jamil mit seinem Verhalten seinen Vater in der Art und Weise, wie dieser mit dieser Spannung umgeht – beide versuchen diese einseitig aufzulösen, indem sie die Seite der Abhängigkeit leugnen und durch gewalttätiges Handeln ihre Selbstbehauptung realisieren. Insgesamt ergibt sich aus der bisherigen Erweiterung der Anerkennungstheoretischen Perspektive die These: Wie wir mit unserer Relationalität und damit auch mit Angewiesenheit, Selbstfremdheit und Verletzbarkeit umgehen, ist wesentlich dafür, inwiefern Gewalt eine Handlungsoption wird.

Stimmt diese Diagnose, müssen die Ziele der Familienhilfe um ein wichtiges Element erweitert werden. Herr Nuri, wie sein Sohn Jamil müssten lernen, besser mit ihrer Angewiesenheit umzugehen und die Spannung aufrechtzuerhalten. Besonders traditionelle Verständnisse von Männlichkeit verstärken diese Problematik, da sie Angewiesenheit tendenziell als etwas Weibliches und damit für Männer Vermeidendes sehen.

Anerkennung, Normen und das Symbolische

Die Lösung des Paradoxons der Anerkennung liegt bei Benjamin in wechselseitiger Anerkennung. Jedoch gibt es nie rein dyadische Beziehungen. Mit George Herbert Mead gesprochen, gibt es nicht nur bedeutsame andere, sondern immer auch den verallgemeinerten anderen und beide spielen in jede Interaktion hinein. Noch in der intimsten Zweierbeziehung, einer Liebesbeziehung, finden keine reinen Anerkennungsakte statt, sondern diese sind eingetaucht in kulturelle Normen (Geschlechterstereotype, Schönheitsnormen, Liebesideale, etc.), die auf vielfältige, polyvalente Weise in diese Beziehung eingreifen können oder diese auch allererst stiften.

Anerkennungstheoretisch hat dies besonders Judith Butler betont. Sie unterstreicht, „dass es Normen gibt, welche die Möglichkeit der Anerkennung bedingen“ (Butler 2007, 48). Dies gilt zuerst wieder für die Genese des Subjekts. Hier zeige sich: „wir sind außerhalb von uns, begründet in kulturellen Normen, die uns vorausgehen und über uns hinausgehen, einer Anzahl kultureller Normen und einem Feld der Macht ausgeliefert, die uns grundlegend bedingen“ (Butler 2005, 63). Doch wirken die Normen der Anerkennung auch in späteren zwischenmenschlichen Beziehungen, die uns konstituieren. „Dachte ich zunächst, eine Beziehung zu ‚dir‘ zu haben, so stelle ich jetzt fest, dass ich in eine Auseinandersetzung mit Normen verstrickt bin“ (Butler 2007, 39).

So sehr es offensichtlich eine große Bandbreite zwischen verletzenden und anerkennenden pädagogischen Handlungen gibt, so wird aber auch deutlich, dass es streng genommen niemals rein gelingende Anerkennungsakte geben kann, sondern dass Anerkennungsakte immer ambivalent sind. Weil über die existenzstiftenden Akte der An-

erkenntnis auch transsubjektive symbolische Ordnungen wie gesellschaftliche Normen ‚transportiert‘ werden, vollziehen sich somit über und durch Anerkennung bspw. auch die Reproduktion gesellschaftlicher Herrschafts- und Ungleichheitsordnungen. Noch die beste Lehrer-Schüler-Beziehung ist eingebettet in ein Bildungssystem, das auf symbolischer Gewalt beruht, indem es soziale Ungleichheit (re-)produziert. Auch dies wird im Fallbeispiel sehr deutlich. Wir sprachen oben schon über die gewisse Unsichtbarkeit Jamils, die daraus resultiert, dass seine Eltern ihn in seinen Bedürfnissen oft nicht angemessen wahrnehmen bzw. auf diese angemessen reagieren. In gewisser Weise wird er für sie nur dann sichtbar bzw. erhält Anerkennung, wenn er den Leistungsnormen seiner Eltern entspricht. Hier erhält er Wertschätzung und mit dieser geht auch immer die grundlegendere Form der Anerkennung, die Aufmerksamkeit bzw. Bestätigung seiner Existenz einher. Da es ihm aber nicht gelingt, den Leistungsnormen seiner Eltern zu entsprechen, fehlt ihm nicht nur die Wertschätzung, sondern auch grundlegender: von den Eltern in seinen Bedürfnissen als einzigartiges Individuum wahrgenommen zu werden. Wie oben schon beschrieben wird vor diesem Hintergrund deutlich, inwiefern sein Handeln als Versuch interpretiert werden kann, für andere (und sich selbst) sichtbarer und bedeutsamer zu werden.

Partnergewalt aus anerkennungstheoretischer Perspektive

Im Fallbeispiel ging es vornehmlich um den Aspekt der Erziehungsgewalt. Wie zu Beginn des Kapitels deutlich gemacht wurde, ist die Partnergewalt die zweite große und wichtige Form der häuslichen Gewalt. Dass und wie diese aus einer anerkennungstheoretischen Perspektive betrachtet werden kann, soll am Ende dieses Abschnittes mit den Überlegungen der Psychotherapeutin und Supervisorin Marga Löwer-Hirsch deutlich gemacht werden.⁷ Mit Freud diagnostiziert sie, dass „fast jedes intime Gefühlsverhältnis zwischen zwei Personen von längerer Dauer – Ehebeziehung, Freundschaften, Eltern- und Kindschaft – einen Bodensatz von ablehnenden, feindseligen Gefühlen“ (Löwer-Hirsch 2009, 2) enthält. Die Ursache dafür hängt mit der oben beschriebenen Dialektik zwischen Selbstbehauptung und Abhängigkeit, Autonomie und Entgrenzung, grenzenloser Sehnsucht nach anderen und grenzenloser Furcht vor anderen zusammen. Sie formuliert dies wie folgt:

„Ich möchte hier die These wagen, dass sowohl den schweren Formen körperlicher Gewalt in Partnerschaften als auch dem breiten Mittelfeld der unglücklich gebundenen Partner eine ähnliche Dynamik zugrundeliegt. [...] In allen Fällen geht es um einen ‚Verlust der Beziehung zu sich selbst‘ (Bauriedl 1999), grenzenlosen Wünschen nach ungetrenntem Eins-Sein, Enttäuschung oder narzisstischer Wut, dass der Andere ein Anderer ist und dadurch unbewusst zu einer Bedrohung wird. Die Bedrohung besteht darin, dass grenzenlose Wünsche nach Ver-

⁷ Auszüge aus: Löwer-Hirsch, Marga (2009). Kampf um Anerkennung – Gewalt in der Partnerschaft. Vortrag im Rahmen der 59. Lindauer Psychotherapiewochen. Abgerufen von <https://www.lptw.de/archiv/vortrag/2009/loewer-hirsch-marga-kampf-um-erkennung-gewalt-in-der-partnerschaft-lindauer-psychotherapiewochen2009.pdf>

schmelzung gleichzeitig mit der Angst gekoppelt sind, sich aufzulösen, vom Anderen vernimmt oder manipuliert zu werden. Dem Nähe-Wunsch entspricht die Nähe-Angst, das ersehnte Einssein schlägt in Angst vor Freiheitsverlust um.“ (Löwer-Hirsch 2009, 3f.)

Das Handlungsrepertoire in Paarbeziehungen hängt sehr häufig mit dem zusammen, was Akteur:innen in ihrer Herkunftsfamilie gelernt haben.

„Hat das Kind sich vor allem an den Wünschen der Eltern ausrichten müssen und durch mangelnde Anerkennung seiner Bedürfnisstruktur und Persönlichkeit nicht gelernt, eigene Gefühle und Wünsche wahrzunehmen und auszudrücken, dann werden diese projektiv auf den Anderen gerichtet oder nur im Anderen erspürt werden müssen, um sich daran auszurichten.“ (Löwer-Hirsch 2009, 5)

Ein solches Beziehungsmuster kann mit Bauriedl (2004) als „grenzenlose Beziehung“ (105) benannt werden. Die grundsätzliche und nicht zu überwindende Spannung zwischen Autonomie- und Abhängigkeitswünschen existiert in jeder Intimbeziehung, was in jeder Beziehung zu Spannungen, Konflikten und Kämpfen führt. Je gestörter jedoch die Beziehung eines Menschen zu sich selbst ist, desto eher geraten in Paarbeziehungen die Grenzen zueinander unkenntlich.

„Bin ich übermäßig angewiesen auf die Bestätigung durch den Partner und fühle mich bedroht, wenn er dafür nicht zur Verfügung steht, oder schlimmer noch: fühle ich mich entwertet und kleingemacht von ihm, so kann die Enttäuschung in Wut, und wenn keine gelingende Auseinandersetzung erfolgt, in dauerhaften Hass umschlagen. [...] Der Kampf um Anerkennung wird immer brutaler.“ (Löwer-Hirsch 2009, 6)

Jede Paarbeziehung ist aus dieser Sicht ein Kampf um Anerkennung, jedoch kann dieser Kampf konstruktiv oder destruktiv sein. Letzterer ist bestimmt durch die Frage: „Wie hält man jemanden fest, der nicht bleiben will, und wie wird man jemanden los, der nicht gehen will?“ (Löwer-Hirsch 2009, 8). Alltagssprachlich ist nicht selten die Rede davon, dass manche Paare nicht ohneinander, aber auch nicht miteinander können. In solchen Beziehungen können sich die einzelnen Partner nur gewinnen, wenn sie sich im anderen verlieren und der dabei erfahrende drohende Selbstverlust führt in einen noch stärkeren Kampf um Anerkennung und Selbstbehauptung. So kann ein Teufelskreis entstehen, der ähnlich dem bekannten Rosenkrieg, in immer mehr Hass und schließlich Gewalt resultieren kann. Wesentlich ist auch aus dieser Perspektive, dass die Lösung nur in der Anerkennung einer grundlegenden Spannung und der Fähigkeit, in dieser Spannung zu leben liegen kann. Oder wie Löwer-Hirsch treffend formuliert:

„Der Wunsch nach Anerkennung durch andere Menschen, ohne die wir nicht leben können und die so nötig ist wie Wasser und Brot, weil wir Menschen Lebewesen sind, die in Beziehungen leben, ist ein fragiles Bedürfnis. Hungern wir danach und wollen sie erzwingen, machen wir uns übermäßig abhängig von ihr und werden notfalls gewalttätig. Meinen wir ganz auf Anerkennung verzichten zu können, um unabhängig und unverletzlich zu erscheinen, sind wir umso mehr narzisstisch gebunden, weil wir uns dem lebendigen Leben verweigern.“ (Löwer-Hirsch 2009, 9)

4 Gewaltprävention in stationären Einrichtungen. Ein biopsychosozialer Ansatz und eine Knetfigur

4.1 Fallbeispiel Mia – Gewaltmuster über Generationen



Irina Kowalski kommt 1995 nach Deutschland in eine Kleinstadt in Niedersachsen. Ihre Eltern, Ludmilla und Pjotr Kowalski, hoffen auf eine bessere Zukunft als in ihrem Herkunftsland Polen, wo es sich als schwierig herausstellt, Arbeit zu finden und einen gewissen Wohlstand zu erlangen. Pjotr findet schnell eine Arbeit als Fliesenleger. Er arbeitet fest angestellt in einer Firma, in seiner Freizeit aber zudem auch noch viel schwarz, sodass er nur selten zu Hause ist. Ludmilla geht gelegentlich putzen. Irina ist in ihrer Kindheit häufig allein. Der Vater ist streng und trinkt, sobald er spät abends nach Hause kommt. Das Geld reicht zwar für ein Auto und eine Vier-Zimmer-Wohnung, dennoch ist die Stimmung zu Hause eher kalt und von der väterlichen Dominanz geprägt. Ludmilla Kowalski gelingt es in dieser Zeit nur bedingt, Irinas Bedürfnisse anzuerkennen. In der Grundschulzeit schauen die Eltern sehr auf die Noten und es kommt immer wieder zu Ohrfeigen und dem Entzug von Essen, wenn Irina mit einer 5 nach Hause kommt. Zu Hause wird polnisch gesprochen und Irina fällt es auch wegen der Sprachbarriere schwer, Freunde zu finden. Die meiste Zeit verbringt Irina vor dem Fernseher.

In der Zeit nach der Grundschule besucht sie die örtliche Gesamtschule, in welcher sie zu den leistungsschwächeren Schülerinnen gehört. Mit 14 beginnt sie dann, ihre Interessen ein wenig mehr nach außen zu richten; sie besucht regelmäßig das Jugendzentrum und baut vorsichtig Kontakte zu Gleichaltrigen auf. Zu dieser Zeit lernt sie den gleichaltrigen Michael kennen, der sich für sie interessiert. Er ist freundlich zu ihr, trinkt aber bereits regelmäßig Alkohol, raucht Marihuana und teilt ihr Interesse, fernzusehen und mit ihr Computerspiele zu spielen. Seine Eltern sind Anwälte und haben auch ein eigenes Haus; Irina ist aber dort nicht gern gesehen, sodass sich die beiden meistens in Michaels Zimmer aufhalten. Aus der anfänglichen Freundschaft entwickelt sich mit der Zeit eine erste Liebe und bald auch Sex. Beide sind öfters angetrunken und oft auch mit anderen Drogen berauscht. Außer Marihuana besorgt Michael auch hin und wieder Speed und Kokain. Mit der Verhütung nehmen sie beide es nicht so genau.

An ihrem 16. Geburtstag macht Irina einen positiven Schwangerschaftstest. Sie vertraut sich zunächst ihrer Mutter an, die erst mit Tränen und dann sehr abweisend reagiert. Irinas Vater droht mit Gewalt gegen Michael und ist vor Wut außer sich. Sie darf Michael nun nicht mehr sehen. Zudem entscheiden sich die Eltern

von Michael, dass er in einem weit entfernten Internat untergebracht wird. Die Schwangerschaft verbringt Irina bei ihren Eltern, die Atmosphäre ist jedoch stets sehr angespannt. Sie konsumiert auch in dieser Zeit immer wieder Drogen, um ihren Liebeskummer und den immer wieder eskalierenden Streit mit ihren Eltern auszuhalten. Ihre Tochter Mia kommt am 8. September 2007 zur Welt.

Nach der Geburt von Mia ist schnell klar, dass Irina mit der Erziehung stark überfordert ist und sich aufgrund ihrer mittlerweile ausgeprägten Drogenabhängigkeit nicht ausreichend um sie kümmern kann. Die ungewollten Großeltern unterstützen sie zunächst bei der Erziehung, bis sie das Sorgerecht für Mia überschrieben bekommen und sich die Mutter aus der Erziehung zurückzieht. Irina verlässt ihr zu Hause und verfällt immer weiter in ihre Drogensucht, die schließlich in einem Leben als Obdachlose in Hamburg endet.

Mias frühe Kindheit ist wie die ihrer Mutter von Gewalt und mangelnder Zuwendung geprägt. Die Großeltern sind mit der neuen Situation überfordert und setzen Mia viel vor den Fernseher. Sie wird dort eher geparkt als betreut, emotionale Zuwendung erfährt sie wenig. Zwischen den Großeltern wird es oft laut. Auch Mia wird angebrüllt, wenn sie nicht richtig am Tisch sitzt oder für ihre Altersstufe normale Tätigkeiten ausübt. Als sich Mia im Alltag immer auffälliger verhält und im Kindergarten zwischen aggressivem und lethargischem Verhalten schwankt, mutmaßt ihr Erzieher, dass „irgendwas nicht stimmt“ – er wendet sich an das Jugendamt, dem die Familie ja nach Aktenlage bereits bekannt ist. Auch eine nun bewilligte Frühförderung sowie eine Ergotherapie ändern nichts daran, dass Mia in ihrem Verhalten nach der Einschulung immer bedenklichere Züge an den Tag legt. Da sie außerhalb der Schule keinerlei Kontakte zu Gleichaltrigen hat und in ihrer Freizeit entweder an ihrem Handy spielt oder vor dem Fernseher sitzt, erfährt sie in ihrem Umfeld kaum Aufmerksamkeit und Bestätigung. In ihrer Klasse ist sie isoliert. Mia spricht nur selten mit anderen Schülern. Doch es kommt auch immer wieder vor, dass ihre Mitschüler:innen sie beleidigen oder ärgern und sie in diesen Situationen jähzornig reagiert. Nachdem einer dieser Wutausbrüche zu einer Platzwunde am Kopf einer Mitschülerin geführt hat, schaltet die Klassenlehrerin von Mia erneut das Jugendamt ein, auch mit der Mutmaßung, dass „zu Hause etwas im Argen sein muss“. Anlass für den Ausraster war, dass das Mädchen Mia als dummes Mädchen bezeichnet hatte. Bei einem Hausbesuch treffen sie Ludmilla Kowalski an. Auf dem Tisch stehen noch acht leere Flaschen Bier vom Vorabend und in der Wohnung riecht es nach Zigarettenrauch. Frau Kowalski bricht in dieser trostlosen Situation schließlich in Tränen aus und offenbart dem Jugendamt, das sie nicht mehr kann.

Sie stimmt, nachdem sie mit ihrem Mann gesprochen hat, einer stationären Unterbringung von Mia zu. Sie wird in einer Diagnostik-Wohngruppe mit dem Auftrag „zur Klärung des Hilfe- & Erziehungsbedarfs mit eventueller Rückführung zu den Großeltern“ untergebracht. Zu diesem Zeitpunkt ist Mia 8 Jahre alt.

In der Wohngruppe zeigt Mia ebenfalls ein auffälliges Verhalten. Mia hat eine sehr geringe Frustrationsgrenze und es gelingt ihr häufig nicht, über positives Verhalten in Kontakt mit Gleichaltrigen zu kommen. Um Selbstwirksamkeit zu erfahren, wählt sie deshalb aggressive und provozierende Verhaltensweisen. Im Spiel mit anderen Kindern möchte Mia immer das Sagen haben und alle anderen haben „die Rolle der Schwächeren“. Dies geht immer solange gut, bis es zu Meinungsverschiedenheiten kommt. Diese Konfliktsituationen arten bei ihr oft aus. Zunächst reagiert sie meist mit Schlägen oder Tritten gegen die anderen Kinder. Durch das dann meist erfolgende Eingreifen von Sozialpädagog:innen wird Mia noch aggressiver und geht gelegentlich auch die Mitarbeitenden an. In diesen Situationen bedient sie sich dann an Gegenständen wie Stühlen und Flaschen, die im Raum stehen. In einer Situation hat sie einen Wäschekorb durchs Treppenhaus geworfen, um eine Sozialpädagogin zu treffen. In der Wohngruppe folgt auf diese Ausbrüche dann eine Auszeit in ihrem Zimmer oder in einem dafür hergerichteten „Cool-Down-Raum“, in dem sie gegen einen Boxsack schlagen und treten kann. Hier lässt sie meistens noch etwas Wut raus, bis sie sich beruhigen kann. Es gibt allerdings auch Situationen, in denen Mia von Mitarbeitenden fixiert werden muss. Das war bereits zweimal der Fall; einmal hat sie beim Abendessen mit einem Messer nach einem Sozialpädagogen gestochen und ein anderes Mal mit einem Feuerlöscher die anderen Kinder besprüht, weil sie bei einem Spiel verloren hatte. Mia fällt es im Nachhinein schwer, über diese Art von Vorfällen zu sprechen und für sich Wege zu finden, nicht mehr auszurasen. Zum Konzept der Wohngruppe gehören auch die Besuchskontakte mit ihren Großeltern sowie Gespräche mit ihnen ohne Mia. In diesen äußern sie, dass sie sehr traurig sind, dass Mia nicht mehr bei ihnen ist. Ludmilla Kowalski ist mittlerweile aufgrund von Depressionen in psychologischer Behandlung und Piotr Kowalski, mittlerweile in Rente, hat nach einem totalen Absturz einen erfolgreichen Alkoholentzug hinter sich. Auch zu Irina bestehen seit einiger Zeit wieder telefonische Kontakte; sie wünscht sich, die Drogen hinter sich zu lassen und strebt eine Therapie an; wenn sie diese erfolgreich beendet hat, will sie nach Hause kommen und eine Reha-Ausbildung absolvieren. Jedes Mal erkundigt sie sich, wie es ihrer Tochter geht.

Die Großeltern haben sich einen Kleingarten angeschafft, den sie liebevoll pflegen und in welchem auch ein großer Teil der Besuchswochenenden stattfindet. Diese werden zunächst von einem Erzieher der Wohngruppe begleitet. Die Kontakte verlaufen gut: Mia freut sich vorher, hat viel Spaß während des Kontaktes und kommt anschließend glücklich wieder. Aufgrund des guten Verlaufs dürfen nach vier Monaten die Besuchskontakte ohne Begleitung eines Mitarbeitenden stattfinden. In der Wohngruppe zeigt Mia nun vor anstehenden Besuchen bei den Großeltern aber ein sehr auffälliges Verhalten und schlägt andere Kinder ohne Grund. Auch nach den Kontakten ist Mia für zwei bis drei Tage aggressiver. Besonders brisant wird die Situation an Mias 10. Geburtstag, den sie bei den Großeltern verbracht hat. Deshalb entscheidet sich die Leitung der Wohngruppe dazu, die Besuchsfre-

quenz von zwei auf alle vier Wochen zu beschränken. Auch in der Schule fällt es Mia schwer, sich zu konzentrieren und sich angemessen zu verhalten. Sie muss oft früher abgeholt werden, weil sie sich auf dem Schulhof geprügelt hat oder weil sie den Unterricht stört. Hausaufgaben schafft sie nur in sehr enger Begleitung mit vielen Pausen. Hier zerstört sie oft aus Frust Stifte und Radiergummis. Auch das Klassenziel erreicht sie in der vierten Klasse nicht und muss diese wiederholen. Im Gruppenrahmen mit anderen Kindern ist Mia weiterhin unberechenbar; durch ihre Gewaltausbrüche ist sie meist die Außenseiterin, mit der die anderen Kinder nicht spielen möchten.

Schließlich erfolgt ein achtwöchiger Aufenthalt in einer Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Mia wird medikamentös eingestellt, sodass ihre Impulskontrolle anschließend weniger problematisch ist. Allerdings ist auch zu bemerken, dass sie weniger lebendig ist und viel Schlaf braucht.

In zwei Wochen steht nun ein Gespräch an, in dem nach zwei Jahren in der Wohngruppe über die Rückführung von Mia zu ihren Großeltern beraten wird.

Reflexionsfragen

- Welche Ursachen vermuten Sie anhand der Familiengeschichte für Mias aggressives Verhalten?
- Welche Ressourcen erkennen Sie in ihrer Herkunftsfamilie?
- Angenommen Sie führen als Jugendamtsmitarbeiter:in das Gespräch, in dem über die Rückführung beraten wird; was würden Sie raten?
- In welchem Rahmen könnte es bestmöglich gelingen, dass Mia ‚die Kurve kriegt‘ und sich als Jugendliche altersangemessen entwickelt?



Zunächst wenden wir uns mit dem biopsychosozialen und multifaktoriellen Modell der Aggressionsforschung einem weiteren Theorieansatz zu, der Gewalthandeln umfänglich zu erklären versucht (Kap. 4.2). Mit der Knetskulptur wird in einem nächsten Schritt (Kap. 4.3) ein Tool eingeführt, das an der intergenerationalen Verstrickung von Gewalt ansetzt. Schließlich thematisieren wir wichtige Linien für Gewaltprävention in stationären Einrichtungen entlang eines Leitfadens (Kap. 4.4).

4.2 Das biopsychosoziale und multifaktorielle Modell der Aggressionsforschung

Die in Fachkreisen gängigste und etablierteste Theorie, um aggressives und gewalttätiges Verhalten zu erklären, ist das multifaktorielle Modell der Aggressionsforschung, die auf einem biopsychosozialen Verständnis menschlicher Entwicklungsprozesse aufbaut. Es gibt viele Varianten dieses Modells, im Folgenden orientieren wir uns vor allem am Modell von Fröhlich-Gildhoff.

Diese Forschungsrichtung nennt sich Aggressionsforschung, da sie Aggression und Gewalt deutlich voneinander unterscheidet, erstere aber für den grundlegenden Aspekt hält. Aggression wird definiert als „eine zielgerichtete und beabsichtigte körperliche oder verbale Tätigkeit, die zu einer psychischen oder physischen Verletzung führt“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 15). Der Begriff der Gewalt wird hingegen reserviert für besonders massive oder intensive Formen aggressiven Verhaltens. Letztlich wird hier also als Aggression benannt, was in vielen anderen Ansätzen als Gewalt bezeichnet wird. Die genannte Definition von Gewalt gleicht sogar durch den Einbezug des intentionalen Aspekts, einem eher engeren Begriff der Gewalt. Deutlich ist auf jeden Fall, dass das Verhalten von Mia im Fallbeispiel häufig als aggressives bzw. gewalttätiges Verhalten bezeichnet werden kann, sie tritt und schlägt andere oder versucht sie mit Gegenständen zu bewerfen.

Den Ursachen für ein solches Verhalten geht das multifaktorielle Modell der Aggressionsforschung umfassend nach. Schon sprachlich wird klar, dass es hier darum geht, möglichst viele Faktoren – biologische, psychische und soziale – in ihren Wechselwirkungen zu verstehen. Im Mittelpunkt steht die Biografie bzw. die Entwicklungsgeschichte eines Menschen. Mit anderen Worten: Um aggressives oder gewalttätiges Verhalten wirklich ursächlich zu klären, muss man sich aus Sicht dieses Ansatzes tief in die Biografie eines Menschen begeben. Jedoch darf man keinesfalls zu monokausalen Erklärungsmustern greifen und alles mit mangelnder Anerkennung oder fehlender gesellschaftlicher Teilhabe erklären. Aggressives Verhalten ist nach diesem Modell immer das Resultat eines komplexen Zusammenspiels von biologischen Ausgangsbedingungen, (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen, der individuellen Selbst-Struktur, diversen Risiko- und Schutzfaktoren sowie der Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben und dem Verlauf von Bewältigungsprozessen.

Von der Schwierigkeit schwieriger Temperamente: Oder biologische Faktoren

Schauen wir uns diese unterschiedlichen Aspekte am Fallbeispiel Mias an. Wie so häufig im sozialarbeiterischen Alltag sind die biologischen Ausgangsbedingungen am unsichtbarsten bzw. am wenigsten rekonstruierbar. Es ist Konsens in der psychologischen Entwicklungsforschung, dass Kinder biologisch bedingt mit unterschiedlichen Temperamenten auf die Welt kommen. Auf Basis empirischer Forschung geht man davon aus, dass ca. 10% aller Kinder mit einem sogenannten „schwierigen Temperament“ geboren werden, d.h. sie weisen eine „hohe physiologische Reaktivität“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 37) auf. Eine Folge davon ist, dass sie sich besonders schnell und stark emotional erregen und Emotionen besonders intensiv erleben. Dies macht sie in vielerlei Hinsicht anfälliger und verletzbarer, im Fachjargon vulnerabel, als andere Kinder. Sie entwickeln beispielsweise tendenziell eine schlechtere Selbstregulation, also die Fähigkeit, ihre Affekte und andere innere Impulse zu beeinflussen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 37). Ob Mia mit einem

schwierigen Temperament geboren wurde oder nicht, können wir weder aus dem Fallbeispiel noch in der realen Situation als Fachkraft mit Sicherheit feststellen. Zwar ist es durchaus hilfreich zu wissen, dass es durch Geburt, auch biologisch, besonders schwierige Startbedingungen für manche Kinder gibt, aber es ist für Fachkräfte wie Eltern tendenziell problematisch, spezifischen Kindern das Label schwieriges Temperament zu geben. Zum einen kann dies andere Ursachen verdecken, zum anderen aber hat so eine Zuschreibung oft einen negativen Effekt. In der Soziologie nennt man dies das Thomas-Theorem. Dieses lautet: Wenn Menschen eine Situation als real definieren, dann ist sie real in ihren Konsequenzen (vgl. Merton 1995, 379f.). Auf's Fallbeispiel angewandt: Wenn die Großeltern von Mia einander erzählen, dass Mia ein schwieriges Temperament hat, dann ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass Mia auch ein schwieriges Temperament entwickelt. Der Effekt, den das Thomas-Theorem beschreibt, konnte schon sehr häufig empirisch bestätigt werden, auch bei der Zuschreibung von Temperamentsmerkmalen. Man fand heraus, dass je eher Eltern das Temperament ihres Kindes als schwierig deuten, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung aggressives Verhalten entwickeln (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 38). Neben den Temperamentsunterschieden sind als biologische Faktoren nur neurologische Verletzungen empirisch nachgewiesen. Auch diese können sich in Folge negativ auf die Regulation von Emotionen oder auch auf Aspekte der Wahrnehmung und kognitiven Informationsverarbeitung auswirken und damit später auch aggressives Verhalten wahrscheinlicher begünstigen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 36). Beispielsweise könnte es durch den Drogenkonsum der Mutter von Mia während der Schwangerschaft zu einer solchen neuronalen Verletzung gekommen sein.

(Früh-)kindliche (Beziehungs-)Erfahrungen

Selbststeuerung und Affektregulation

In den meisten Fällen sind soziale Faktoren wesentlich bedeutsamer. Am zentralsten sind hier die frühkindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen. Aus der interdisziplinären Säuglingsforschung ist heute bekannt, dass Säuglinge von Beginn an auf Beziehungen angelegt geboren werden und mit Geburt zur Kommunikation mit ihren Bezugspersonen in der Lage sind. Entscheidend für ihre Entwicklung ist aber die Qualität der Beziehung zu den Bezugspersonen. Erstens sind diese ganz entscheidend dafür, wie sich die Fähigkeit zur emotionalen Selbstregulation entwickelt. Kinder sind frühestens mit dem 5. Lebensjahr dazu in der Lage, ihre Emotionen weitestgehend selbst zu regulieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 39), davor sind sie dazu von ihren Bezugspersonen abhängig. Neugeborene können negative Emotionen noch gar nicht regulieren, d. h. wenn Sie entsprechend reagieren, z. B. mit Schreien, dann können sie damit nur aufhören, wenn Sie ihre Bezugsperson beruhigt und ihnen hilft, sich ‚herunterzuregulieren‘. Ansonsten bleibt der Spannungszustand erhalten und sie hören mit dem Schreien z. B. erst auf, wenn sie zu erschöpft sind, weiter zu

schreien. Zusammengefasst kann man sagen: Je eher Kinder erleben, dass Bezugspersonen ihnen dabei helfen, ihre Emotionen zu regulieren, desto eher verinnerlichen sie diese Beziehungserfahrung und entwickeln die Fähigkeit zur Affektregulation.¹ Kleinkinder und auch ältere Säuglinge können bei normaler Entwicklung irgendwann weniger gravierende negative Emotionen selbst regulieren, sind aber noch bei der Bewältigung von stärkeren emotionalen Belastungen auf ihre Bezugspersonen angewiesen. Im gelingenden Normalfall entwickelt sich diese Fähigkeit bis zum 5. Lebensjahr sukzessiv (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 38f.). Kinder, die keine positiven Beziehungserfahrungen machen, die ihnen dabei helfen, die Fähigkeit zur Affektregulation zu entwickeln, erfahren permanenten Stress und Anspannung. Um dies zu bewältigen, gibt es drei Reaktionsmuster: sie erfahren erstens Ohnmacht und ziehen sich sozial zurück, sie reagieren zweitens aggressiv und versuchen auf diese Weise als mächtig und in Kontrolle zu erleben oder sie schwanken drittens ständig zwischen beiden Mustern hin und her (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 41).

Auch hier gilt, was insgesamt für die (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen zählt: Je früher diese gemacht werden, desto bedeutsamer sind sie, weil die dabei gebildeten Muster und Fähigkeiten die Grundlage für die weiteren Erfahrungen und die daraus resultierende Entwicklung bilden. So sind in Bezug auf die Emotionsregulierung die ersten zwölf Monate besonders entscheidend (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 39).

Bindung

Dies gilt auch für den zweiten besonders bedeutsamen Faktor in den (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen: die Entwicklung einer sicheren Bindung. Hier greift man zurück auf die Ergebnisse der Bindungsforschung. Als deren Begründer gilt der britische Psychoanalytiker John Bowlby, der mit seiner 1951 veröffentlichten Monografie „Mütterliche Fürsorge und seelische Gesundheit“ große Bekanntheit erlangte. Während Bowlby in diesem Buch am Beispiel von „Heimkindern“ zeigte, welche negativen Auswirkungen der Verlust des Beziehungsbandes zwischen Mutter und Kind hat, versuchte er im Folgenden, die Natur dieses Bandes der frühkindlichen Bindung zu erforschen. Dabei entdeckte er, dass es ein primäres Bedürfnis nach Bindung, nach Kontakt, Nähe zu einer vertrauten Person und dem damit einhergehenden Gefühl der Sicherheit gibt (vgl. Bowlby 2005).

Es war die kanadische Psychologin Mary Ainsworth, der es schließlich gelang, die Bindungstheorie Bowlbys entscheidend weiterzuentwickeln. Ainsworth führte eigenständige Studien durch, um die Bindungsqualität feststellen zu können. Berühmt wurde ihre Baltimore-Studie, in der sie einerseits das Interaktionsverhalten von Eltern-Kind-Paaren in der natürlichen Umgebung, also dem elterlichen Haushalt, erforschte.

¹ Allerdings konnte auch gezeigt werden, dass es neben einer zu geringen Affektregulation auch die Gefahren einer Überregulation sowie einer ungenauen Affektspiegelung existieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 42).

Andererseits arrangierte sie ein quasi-experimentelles Setting, eine fremde Situation. Diese „fremde Situation“ besteht aus acht jeweils drei Minuten langen Episoden, in der eine Mutter den Raum verlässt, das Kind mit einer fremden Person zurücklässt und schließlich wieder zurückkehrt. In Kombination mit den zuvor durchgeführten Beobachtungen in der natürlichen Umgebung gelang es Ainsworth, die Verhaltensreaktion des Kindes auf die Wiederkehr der Mutter als den maßgeblichen Indikator für die Qualität der Bindung und somit das Ergebnis der Interaktionsgeschichte im ersten Lebensjahr zu identifizieren. Den zentralen Erklärungsfaktor für die Bindungsqualität sah Ainsworth in der mütterlichen Feinfühligkeit. Im Idealfall nimmt die Mutter die Äußerungen ihres Kindes wahr, interpretiert diese zutreffend und reagiert auf diese prompt und angemessen. Ist dies der Fall, dann ist ihr Kind mit einer hohen Wahrscheinlichkeit sicher gebunden. Eine Mutter, die hingegen inkonsistent – mal angemessen, mal zurückweisend – reagiert, wird wahrscheinlich ein unsicher ambivalent gebundenes Kind erhalten; eine Mutter, die insgesamt eher zurückweisend reagiert, eher ein unsicher vermeidend gebundenes Kind (vgl. Dornes 2004, 44ff.).

Mit der frühkindlichen Bindungsqualität geht ein bestimmtes Bild, Konzept oder auch inneres Modell einher sowohl von uns selbst als auch von anderen. Wer eine positiv-gesunde Sicht von sich selbst und von anderen hat, ist üblicherweise sicher gebunden. Wer von sich vor allem negativ denkt, seine Bindungsperson aber rein positiv sieht und tendenziell idealisiert, ist unsicher-ambivalent gebunden. Dieses Muster entsteht durch inkonsistentes – mal angemessenes, mal zurückweisendes – Verhalten der Bezugspersonen. Wer unsicher-vermeidend gebunden ist, denkt von sich durch und durch positiv, wertet seine Bindungsperson aber ab. Dieses Muster entsteht sozusagen als innerer Schutz auf durchgehend abweisendes Verhalten der Bezugsperson. Desorganisiert gebunden ist, wer gleichzeitig eine negative Sicht von sich selbst und von seiner Bezugsperson hat.

Im Anschluss an Bowlby und Ainsworth hat es unzählige weitere Forschungen und Debatten um die Bindungstheorie gegeben. Unter anderem wird neben der mütterlichen Feinfühligkeit auch ein geringfügiger Einfluss von Temperamenteigenschaften des Säuglings auf die Bindungsqualität angenommen. Zudem wurden die langfristigen Effekte der Bindungsqualität im ersten Lebensjahr auf die sozioemotionale Entwicklung erforscht. So zeigen sicher gebundene Kinder im Kindergartenalter einen besseren Umgang mit Konflikten, sie zeigen mehr Fantasie, Eigenständigkeit, Ausdauer und haben ein besseres Konzentrationsvermögen. Mit zehn Jahren haben unsicher gebundene Kinder weniger Freunde als sicher gebundene und sie berichten von mehr Problemen mit ihrer Peergroup (vgl. Dornes 2004). Auch wurden die Ergebnisse der Bindungsforschung auf Partnerschafts- und Ehebeziehungen angewandt. Für die Aggressionsforschung gilt entsprechend: Eine sichere Bindung zu mindestens einer Bezugsperson ist einer der wichtigsten Schutzfaktoren, also ein Faktor, der gewalttätiges Verhalten weniger wahrscheinlich macht. Umgekehrt ist eine unsichere Bindung ein Risikofaktor.

Kontrolle und Selbstwirksamkeit

Der dritte und letzte entscheidende Aspekt in den (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen hängt mit dem Erleben von Kontrolle und Selbstwirksamkeit zusammen. Aus den Erfahrungen der ersten Lebensjahre entwickelt ein Kind „eine Grundüberzeugung darüber, inwieweit das Leben einen Sinn macht, ob Vorhersagbarkeit und Kontrollmöglichkeit besteht, ob es sich lohnt, sich einzusetzen und zu engagieren“ (Grawe 1998, 350 zit. n. Fröhlich-Gildhoff 2006, 44). Selbstwirksamkeit erfährt ein Kind, wenn es erlebt, dass das eigene Handeln Effekte hat und es sich so als ein Selbst, also als ein Urheber seiner Handlungen erlebt. Fehlende Selbstwirksamkeitserfahrungen sind nicht nur deshalb ein Risikofaktor für gewalttätiges Verhalten, weil sich dies nachgewiesenermaßen sekundär auf eine ganze Reihe von weiteren wichtigen Entwicklungsaspekten auswirkt (z. B. zu verringertem Selbstwert oder vermehrtem Stress führt), sondern auch, weil durch aggressives Verhalten ‚zumindest kurzfristig‘ Selbstwirksamkeit erfahren werden kann und damit auch zu einer, wiederum meist nur kurzfristigen, positiven Selbstwerterfahrung führt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 44f.). Wo dies geschieht, erleben Kinder ihr aggressives Verhalten als effektiv. Insbesondere vor dem Hintergrund sehr negativer (früh-)kindlicher Erfahrungen kann dies eine Art psychische Überlebensstrategie darstellen, sich zumindest „einen Rest von Gefühlen psychischer Lebendigkeit und Vitalität aufrecht zu erhalten“ (Dornes 1997, 278f. zit. n. Fröhlich-Gildhoff 2006, 47). Jedoch sollte man sich davor hüten, die einfache Rechnung aufzustellen, dass aggressives und gewalttätiges Verhalten unmittelbar aus einem niedrigen Selbstwertgefühl resultiert. Neuere Forschungen haben gezeigt, dass es viel mehr ein unrealistischer Selbstwert, d. h. eine fehlende Passung zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung ist, die aggressives Verhalten wahrscheinlicher macht, weil Personen mit einem unrealistischen Selbstwert unsicherer sind und das Verhalten anderer schneller als Gefährdung ihrer selbst (bzw. ihres Selbstkonzepts, also ihrer Sicht von sich selbst) werten und darauf aggressiv reagieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 47).

Selbststruktur

Aus dem komplexen Wechselspiel von biologischen Ausgangsbedingungen und (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen entwickelt sich das, was Selbststruktur oder Selbstkonzept genannt wird. Hier geht es letztlich um feste Muster und Gewohnheiten in der Art und Weise, wie sich Einzelne zu sich selbst, zur Welt insgesamt und insbesondere zu anderen verhalten. Die bereits beschriebenen Aspekte Selbstwirksamkeitserfahrungen und Kontrollerwartungen sind ‚ebenso wie die Fähigkeit zur Selbststeuerung und -regulation‘ ein wesentlicher Aspekt der Selbststruktur. Aus den vielfältigen Erfahrungen bilden sich zunehmend feste Muster, die nicht mehr so leicht durch andere Erfahrungen durchbrochen werden können und dazu neigen, sich selbst zu bestätigen. Kinder, die wie oben beschrieben, nicht die Beziehungserfahrungen gemacht haben, die ihnen ermöglicht hätten, ihre Emotionen auf angemessene Weise zu regulieren, neigen dann (auch) deswegen irgendwann zu aggressivem Verhalten, weil sie insgesamt

wenig(er) die Fähigkeit entwickelt haben, sich selbst zu beruhigen. Kinder, die durch sehr aggressives Verhalten auffallen, haben oft geringere emotionale Kompetenzen erlernt, d. h. sie können ihre Emotionen weniger mimisch ausdrücken, erleben häufiger negative Emotionen, können Emotionen sowohl bei sich selbst als auch bei anderen schlechter wahrnehmen und angemessen interpretieren, lassen sich aber schneller von den Emotionen anderer anstecken (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 47).

Auch die oben beschriebenen Bindungsrepräsentationen, die aus einer sicheren oder unsicheren frühkindlichen Bindung resultieren, sind ein wichtiger Teil der Selbststruktur. Sie sind wesentlich dafür, ob Kinder sich selbst und anderen Menschen vertrauen oder nicht. Da Menschen sich und ihre Umwelt nie einfach objektiv wahrnehmen, sondern immer notwendigerweise interpretieren, neigen Kinder, die aus ihrer Bindungsrepräsentation anderen Menschen eher misstrauen, auch dazu, deren Verhalten, vor allem, wenn es ambivalent, also nicht-eindeutig ist, als aggressives Verhalten zu deuten. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sie selber aggressiv reagieren, was wiederum mit einer höheren Wahrscheinlichkeit dazu führt, dass sie aggressiver behandelt werden, was schnell die von Misstrauen geprägte Grundeinstellung bestätigt.

Dies verweist direkt auf einen weiteren wesentlichen Aspekt der Selbststruktur, nämlich das Muster der Informationsverarbeitung, das bei (deutlich) aggressiven Kindern oft stark in eine Richtung ‚gefärbt‘ bzw. voreingestellt ist. Man nennt diese oben beschriebene und empirisch-experimentell nachgewiesenen Disposition auch ‚hostile attributional style‘ (Krahe 2001 zit. n. Fröhlich-Gildhoff 2006, 45), also eine feindliche Attribuierung, d. h. die „Tendenz, unklare Situationen als feindselig oder aggressiv zu interpretieren“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 45) bzw. die „Neigung, in zweideutige Situationen Aggressionen ‚hineinzulesen‘“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 46). Aus psychoanalytischer Perspektive würde man davon sprechen, dass hier die subjektiv vorhandene Aggression in die Situation hineinprojiziert wird.

Ein letzter Aspekt der Selbststruktur sind Handlungsmuster. Manche Kinder neigen auch deswegen eher zu aggressivem Verhalten, weil sie in Konfliktsituation über ein geringeres Verhaltensrepertoire verfügen, die Situation ohne Gewalt zu lösen. Auch bildet sich aus den früheren Erfahrungen oft eine bestimmte Grundhaltung heraus, die in gewalttätigem Verhalten eine normale und legitime Form des Sozialverhaltens sieht (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 48). Im 8. Kapitel, in dem es um die Arbeit mit Tätern geht, werden Lösungswege erläutert, wie junge Gewalttäter:innen im Nachhinein lernen, alternative Reaktionsmuster in angespannten Situationen zu entwickeln. Das Nachholen dieses Entwicklungsschrittes über Kognition und Abstraktion ist im Vergleich zu einem kindlich erworbenen sicheren Handlungsmuster deutlich aufwendiger.

Im Fallbeispiel erlebt Mia sehr früh zunächst eine überforderte Mutter und später überforderte Großeltern, die nach dem Stand unseres Wissens eher wenig feinfühlig und emphatisch reagieren. Somit ist es auch wahrscheinlich, dass sie, auch durch

den frühen Wechsel der Bezugspersonen, keine sichere Bindung entwickelt. Zudem erfährt Mia wahrscheinlich keine ideale Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Emotionsregulation und entwickelt diese Fähigkeit vermutlich unzureichend. In ihrem späteren Verhalten zeigt sich, dass sie als Bewältigungsstrategie für den damit ausgelösten permanenten Stress aggressives Verhalten entwickelt, in dem sie versucht, sich auf diese Weise als mächtig und in Kontrolle zu erleben, und so auch Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen, die sie vielleicht auch nicht in ausreichendem Maße entwickelt, da eine fehlende Selbstregulation zu mangelnden Erfahrungen von Kontrolle und Selbstwirksamkeit führt. Wir sehen am Beispiel von Mia, was aus Sicht dieses Ansatzes besonders bedeutsam ist: Verschiedene belastende Faktoren stehen nicht einfach nebeneinander, sondern es finden vielfältige Wechselwirkungen statt, sodass es nicht selten zu einer gegenseitigen Verstärkung und dem Entstehen eines sogenannten Teufelskreises kommt. Genau hierfür spielen die (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen eine wohl kaum zu überschätzende Rolle, auch weil sie wesentlich dafür sind, welche Selbststruktur sich herausbildet. Die oben beschriebene Bewältigungsstrategie ist bei Mia als fest etabliertes Handlungsmuster Teil dieser Selbststruktur ebenso wie eine unsichere Bindungsrepräsentation, die dann ggf. auch zu einem entsprechenden Informationsverarbeitungsstil führt. Dies trägt vielleicht mit dazu bei, dass sie auch später in der Wohngruppe schnell das Verhalten anderer als feindselig und/oder aggressiv interpretiert und sie entsprechend darauf reagiert. So komplex das bislang betrachtete Wechselspiel bereits ist, so gibt es doch noch eine Reihe weiterer Faktoren, die bedeutsam sind.

Risiko- und Schutzfaktoren

Ob und inwiefern sich gewalttätiges Verhalten als eine feste Verhaltensdisposition in der Selbststruktur eines Menschen festschreibt, liegt aber auch an einer ganzen Reihe weiterer Belastungen und Ressourcen bzw. risikomildernden und risikohöhenbedingenden Bedingungen, die man Risiko- und Schutzfaktoren nennt. Zu den personalen Risiko- und Schutzfaktoren, die bis auf einen niedrigen IQ (als Risikofaktor) bereits beschrieben wurden (z. B. Defizite in der Informationsverarbeitung oder interne Kontrollüberzeugungen) kommen hier vor allem soziale Faktoren hinzu. Psychische Erkrankungen sowie Drogensucht der Eltern sind zwei wichtige Risikofaktoren, die sowohl pränatal als auch in der späteren Entwicklung wirken. Wenn Eltern aus problematischen bzw. zerrütteten Familienverhältnissen kommen, ist dies ein weiterer Risikofaktor (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 49). Vor allem aus der Beziehung zwischen Eltern und Kindern bzw. der Beziehung zu den zentralen Bezugspersonen resultieren Schutzfaktoren, die umgekehrt auch zu Risikofaktoren werden können. Auch hier spielen eine sichere Bindung sowie eine angemessene emotionale Zuwendung eine große Rolle, aber auch andere Aspekte des Erziehungsverhaltens. Empirisch identifizierte Faktoren, die in einem messbaren Zusammenhang mit aggressivem Verhalten bei Kindern stehen, sind eine mangelhafte

Aufsicht, häufiges negatives Feedback, unangemessene (zu viele und enge oder zu wenige) Regeln, keine Konsequenz im Umgang mit den Regeln, ein strenger und strafender Erziehungsstil sowie fehlende positive Anteilnahme und unzureichende emotionale Unterstützung (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 50f.).

Natürlich gibt es auch über die Familie hinaus wirksame soziale Faktoren. Besonders wichtig sind hier die Erfahrungen mit Gleichaltrigen (Peers), die sie beispielsweise in Bildungsinstitutionen machen. Wichtig ist hier vor allem die Schule. Es konnte gezeigt werden, dass Kinder mit aggressivem Verhalten nach der Einschulung oft noch aggressiver auffallen, was teils mit einem „Wechselspiel von Ausgrenzung und Selbstausgrenzung“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 51) zu tun hat: Kinder, die früh durch aggressives Verhalten auffallen, erleben oft auch früh in Gruppen von Gleichaltrigen Ausgrenzung. Dies wiederum führt zu tendenziell geringerer schulischer Motivation, die mit weiteren Misserfolgserfahrungen stetig sinkt. Nicht selten schließen sich diese Kinder dann Peergruppen an, die stark von den schulisch vorgegebenen Normen und Werten abweichen und nicht selten auch durch aggressives Verhalten in der Gruppe auffallen. Solche Peers sind ein zentraler Risikofaktor: Erstens wird aggressives Verhalten durch die Gruppe legitimiert und normalisiert, zweitens kommt es dazu, dass sich die Peers in ihrem (abweichenden) Verhalten gegenseitig verstärken und drittens identifizieren sie sich, vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Erfahrungen von Sanktionierung und Stigmatisierung, irgendwann mit dem devianten Verhalten, d. h. es wird Teil ihrer sozialen Identität (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 51). Dabei wird Gewalt als Vorteil wahrgenommen. Diese Rechnung geht zwar innerhalb der Peers zunächst auf, sie scheitert aber spätestens dann, wenn Reaktionen, wie z. B. ein Aufenthalt in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie oder einer Arrestanstalt erfolgen. Die Selbstwahrnehmung der Täter weicht dabei stark von der Fremdwahrnehmung ab. Sie nehmen sich selbst meist als beliebt wahr, was jedoch darauf beruht, dass andere Angst vor ihnen haben und sich entsprechend freundlich zeigen.

Schließlich sind auch sozioökonomische Faktoren bedeutsame soziale Risiko- oder Schutzfaktoren. Jedoch führen dies meist nicht unmittelbar bzw. direkt zu aggressiverem Verhalten, sondern „sind Mediator oder verstärkende Variablen“ (Fröhlich-Gildhoff 2006, 52). Risikofaktoren sind hier vor allem das Aufwachsen in Armut, in von Armut geprägten bzw. soziostrukturell schwachen Wohnvierteln sowie in schlechten/beeengten Wohnverhältnissen. Alle drei belasten als Stressoren das familiäre System und verringern dessen Ressourcen, was dann wiederum dazu führt bzw. wahrscheinlicher macht, dass die Bezugspersonen in ihrem Erziehungsverhalten problematischer agieren. Ein anderes Beispiel ist, dass das Aufwachsen in problembehafteten Wohnvierteln mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einhergeht, sich devianten Peergruppen anzuschließen oder gesellschaftliche Stigmatisierungen zu erfahren. So verwundert es nicht, dass Loeber u. a. (1995 zit. n. Fröhlich-Gildhoff 2006, 52) zeigen konnten, dass Familien mit Kindern, die durch aggressives Verhalten auffällig wurden, zu 60 % einen geringen sozio-ökonomischen Status aufweisen, während Familien mit diesbezüglich unauffälligen Kindern nur zu 23 %.

Wir können im Fallbeispiel bei Mia eine ganze Reihe von den genannten Risikofaktoren identifizieren. Mias Mutter kommt aus problematischen Familienverhältnissen. Sie erhält eher wenig emotionale Zuwendung und erlebt eine strenge Erziehung des Vaters, der bereits Alkoholprobleme hat. Die Drogensucht der Mutter ist vorgeburtlich wie danach ein zentraler Risikofaktor ebenso wie die Alkoholsucht des Großvaters und die psychische Erkrankung der Großmutter. Auch erlebt Mia ein problematisches Erziehungsverhalten: erst der Mutter, dann der Großeltern, die jeweils überfordert sind. Es kommt zu einem typischen Wechselspiel von Vernachlässigung (wie ihre Mutter wird sie viel vor dem TV ‚geparkt‘) und einem strengen, strafenden Erziehungsverhalten (bspw. wird sie selbst bei alterstypischem normalem Verhalten angebrüllt). Sie erlebt zudem eine beengte Wohnsituation und möglicherweise andere sozioökonomische Risikofaktoren. Entscheidender noch ist aber die insgesamt geringe positive emotionale Unterstützung durch die Bezugspersonen (es herrscht eine kalte Atmosphäre in der Familie vor). Später kommen noch Ausgrenzungserfahrungen in der Schule sowie schulische Misserfolgserfahrungen hinzu. Von problematischen Peers wissen wir im Fall Mias nichts. Kommen wir jedoch zu einem letzten wichtigen Aspekt, den Entwicklungsaufgaben.

Entwicklungsaufgaben und weitere Aspekte

Das Zusammenspiel der Risiko- und Schutzfaktoren ist bei jedem Menschen nicht statisch, sondern in Veränderung begriffen. Bei Mia sieht es mit 2 Jahren anders aus als mit 10 Jahren. Besonders wichtig in der Entwicklung sind Übergänge wie der Eintritt in eine Kita, der Übergang in die Schule, später in eine weiterführende Schule, der Übergang von Kindheit in die Pubertät, der Einstieg in Ausbildung oder Studium, später ins Berufsleben, etc. (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 53). Nicht nur sieht das Gesamtbild zu den unterschiedlichen Entwicklungszeitpunkten unterschiedlich aus, sondern es ist entscheidend, wie Übergänge und andere Entwicklungsaufgaben von einer Person bewältigt werden. Das Ergebnis dieses Prozesses hat selbst wiederum entscheidende Auswirkungen auf die Selbststruktur. Eine positive Bewältigung kann z. B. selbstwertverstärkend sein, während eine nicht erfolgreiche Bewältigung weiter schädigen kann.

Beim Übergang in die stationäre Betreuung ist Mia 8 Jahre alt. Im Alter von 6–7 Jahren gibt es folgende typische Entwicklungsaufgaben: die Bewältigung des Übergangs in die Schule und die Anpassung an die dort erwarteten Normen- und Rollenvorgaben, eine angemessene Auseinandersetzung mit schulischen Leistungen und Anforderungen und ein Aufbau von Peerbeziehungen (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 54). Über Letzteres wissen wir, dass sie außerhalb der Schule keine Sozialkontakte hat und in der Klasse isoliert ist. Auch die anderen Entwicklungsaufgaben hat Mia nicht sonderlich positiv bewältigt, was in ihrem Fall zu einer weiteren Verstärkung des Teufelskreises führt. Entsprechend passt es, dass Mia in ihren ersten Schuljahren erneut verstärkt durch aggressives Verhalten auffällig wird und es zum Übergang in die stationäre Betreuung kommt.

Alle zuvor beschriebenen Aspekte, die biologischen Ausgangsbedingungen, die (früh-)kindlichen (Beziehungs-)Erfahrungen, die Selbststruktur, weitere Risiko- und Schutzfaktoren sowie alterstypische Entwicklungsaufgaben führen in einem komplexen Zusammenspiel dazu, welche Muster der Bewältigung von herausfordernden Situationen ein Mensch entwickelt. Vereinfacht gibt es drei Modi, erstens eine adäquate bzw. konstruktive Lösung, zweitens ein internalisierender Modus, bei dem die Aggression auf sich selbst angewandt wird (selbstverletzendes Verhalten, Suchtproblematiken, psychische Erkrankungen), drittens ein externalisierender Modus, der zu aggressivem bzw. gewalttätigem Verhalten anderen gegenüber führt (vgl. Fröhlich-Gildhoff 2006, 56). Während Mias Mutter ihre problematischen Verhältnisse mit der Drogensucht internalisierend ‚bewältigt‘, ist Mia mit ihrem aggressiven Verhalten ein Beispiel für einen externalisierenden Modus.

Eine letzte wichtige Unterscheidung dieser Theorie ist die von Ursachen und Auslöser. Erstere können aus dem benannten komplexen Zusammenspiel aller Faktoren erklärt werden. Letztere entstehen situationsabhängig. Auslöser für gewalttätiges Verhalten sind bei Mia beispielsweise Erfahrungen von Mobbing oder Situationen, in denen sie sich als ohnmächtig erlebt, später der Kontakt zu den Großeltern (der trotz positiver Erfahrungen ggf. sehr viel aufwühlt und deswegen als Stress erlebt wird).

Wir sahen bereits im Fallbeispiel, erst recht nun aber vor dem Hintergrund der Theorie, wie stark das Gewalthandeln Mias im familiären System und dessen Geschichte verstrickt ist bzw. dort wurzelt. Bevor wir uns der Gewaltprävention in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe zuwenden, stellen wir ein Tool vor, das Familienstrukturen niederschwellig sichtbar machen kann.

Reflexionsfragen

- Wie und was kann man mit diesem Theorieansatz erklären? Was nicht?
- Welche Vor- und Nachteile hat dieser Ansatz?
- Welche Konsequenzen für Gewaltprävention ergeben sich aus dem Ansatz?

4.3 Tool – Die Knetskulptur

Zielgruppe: Betreute Familien in den Hilfen zur Erziehung, Multifamiliengruppen
Ziele der Übung: Visualisierung von Strukturen in Familien, Erfahrung von Selbst- und Fremdwahrnehmung von beteiligten Personen in Familiensystemen. Die Familienmitglieder drücken über die Gestaltungen ihrer Figuren ihre derzeitigen Gefühle und Wahrnehmungen im Familiensystem aus. Die daraus resultierenden Erfahrungen können dann in einem nächsten Schritt dazu genutzt werden, um Veränderungswünsche umzusetzen.

Durchführung: Benötigt werden eine Packung Knete mit verschiedenen Farben, ein Pappteller und zwei Moderationskarten.

Diese Übung lehnt sich an Techniken aus der Aufstellungsarbeit an (vgl. Asen & Scholz 2009, 128) und lädt zu einem kreativen Gestaltungsprozess ein. Für Eltern und Jugendliche ist die Aufgabe, Knetfiguren herzustellen, zunächst eher überraschend, weil Knete ja eigentlich meist im Vorschulalter benutzt wird. Anfängliche Widerstände werden erfahrungsgemäß schnell überwunden.

Der/die Sozialarbeiter:in leitet die Übung behutsam an und stellt der Familie die Aufgabe, sich als Skulptur aus Knete herzustellen. Die Familienmitglieder entscheiden in diesem Prozess, ob sie sich selbst oder jemand anderen herstellen wollen und ob auch ggf. Haustiere mit aufgenommen werden. In der Anleitung sollte man darauf achten, dass keine zu abstrakten Symbole benutzt werden (wie z. B., dass Personen als Gegenstände oder Tiere dargestellt werden). Schon während des Erstellens der Skulptur kommt die Familie dabei ins Gespräch und teilt sich über Erlebens- und Sichtweisen aus. Wenn die einzelnen Elemente fertiggestellt sind, erhält die Familie die Aufgabe, die Figuren nun auf dem Teller zu platzieren, so dass sie quasi eine Fotografie der Familie zu diesem Zeitpunkt sein könnte. Anschließend einigen sich die Familienmitglieder auf eine Überschrift für dieses Bild. Dieses wird auf einer der Moderationskarten notiert und neben den Teller gelegt (Siehe Abbildung 5).



Abb. 5: Erste Darstellung der Familienkonstellation (Quelle: Eigene Darstellung)

Für den/die Sozialarbeiter:in gilt es, diesen Prozess zu beobachten und auf Details für mögliche Fragestellungen nach dem Fertigstellen der Knetskulptur zu achten. Interessiert können danach Fragen gestellt werden. Achten Sie z. B. auf Form, Farbe und Größe der Figuren. Wie stehen diese zueinander? Schauen sie sich an? Welche Abstände sind zwischen den einzelnen Familienmitgliedern? Was ist Ihnen im Prozess aufgefallen, gab es z. B. Einmischungen, Hilfestellungen oder prägnante Kommentare? Es ist hierbei wichtig, nicht suggestiv zu werden, also z. B. nicht zu sagen: „Sie haben sich komplett schwarz dargestellt, Sie müssen sehr traurig sein“, sondern zu fragen: „Ich sehe, dass Sie für Ihre Figur als Farbe fast nur schwarz gewählt haben; welche Bedeutung hat das für Sie?“

Stellen wir uns vor, Sie hätten die Knetskulptur mit Mia, ihrer Mutter und den Großeltern in einer möglichen Rückführungsphase erstellt; exemplarische Fragen könnten sein:

- *An Irina Kowalski:* „Sie wollten sich zunächst nicht mit auf den Teller stellen und nicht mit auf das Bild; was fühlen Sie nun, nachdem Sie ein Teil der Familienskulptur sind?“
- *An Ludmilla Kowalski:* „Ich habe wahrgenommen, dass Sie Mia sehr häufig geholfen haben; was vermuten Sie, welche Bedeutung das für Ihre Enkelin/für Ihren Mann/für Ihre Tochter hatte?“
- *An Mia:* „Wenn dir die Oma bei deiner Figur nicht geholfen hätte, was hättest du sonst machen können?“
- *An Herrn Kowalski:* „Sie sind ja auf dem Bild deutlich kleiner als die anderen Figuren; haben Sie eine Idee, warum Sie sich so dargestellt haben?“
- *Offene Frage an die Familie:* „Um wen auf dem Bild machen Sie sich am meisten Sorgen?“

Nach der Auswertung geht es nun darum, Veränderungsbedarfe zu benennen. Es ist hilfreich für die Familie, zunächst ein Foto von der Knetskulptur zu machen. Die Familie wird danach aufgefordert, die Figuren nun so zu stellen, dass sie einem wünschbaren zukünftigen Ziel entsprechen (Siehe Abbildung 6).

- *Frage an die Familie:* „Wie könnte der nächste kleine Schritt sein, um Ihre Skulptur zu verändern? Wer hat das Gefühl, dass seine/ihre Figur anders stehen sollte?“
- Nach möglichen Änderungen an der Skulptur werden die einzelnen Familienmitglieder dazu aufgefordert auszudrücken, wie sich ihr Gefühl nun verändert.
- Nachdem die Skulptur nun neu angeordnet ist, soll eine neue Überschrift für das „Wunschbild“ gefunden werden. (Foto machen, Überschrift auf Moderationskarte).



Abb. 6: Zukünftiges Wunschziel der Familie (Quelle: Eigene Darstellung)

Zu diesem Zeitpunkt liegt es in der Einschätzung des/der Sozialarbeiter:in, ob die Familie eine kurze Pause benötigt. Überlassen Sie das Kunstwerk der Familie als Geschenk; es wird einen Platz finden und als Anker dienen. Es ist z. B. häufig so, dass das Bild im Wohnzimmer oder der Küche einen Platz findet und im Alltag immer mal wieder angeschaut wird und an das gemeinsame Vorhaben erinnert.

In der letzten Phase der Übung wird die Familie dazu eingeladen, ganz konkrete Vereinbarungen und Ideen zu treffen, was jeder dafür tun möchte, dass aus der ursprünglichen Skulptur Schritte in Richtung des Wunschbildes erfolgen können. Achten Sie in dieser Phase darauf, dass jedes Familienmitglied Aussagen für sich trifft wie z. B.:

- *Mia:* „Wenn ich anfangen werde, dass ich wütend werde, gehe ich in mein Zimmer und nehme mein Kuscheltier in den Arm.“
- *Irina Kowalski:* „Ich komme von meiner Ausbildung zweimal im Monat zu Mia und meinen Eltern. Ich nehme das jetzt richtig ernst! Ich bin seit sechs Monaten clean und will später wieder Mias Mama sein.“
- *Herr Kowalski:* „Ich lasse Mia mehr mitmachen im Garten; auch wenn sie nicht alles richtig macht, sie bekommt ein Beet und ich helfe ihr bei ihren eigenen Pflanzen.“
- *Ludmilla Kowalski:* „Auf dem ersten Bild bin ich ganz in der Mitte; ich gehöre aber mit zum Kreis. Ich lasse auch Pjotr mal machen und auch Irina. Ich würde Mias Knetfigur nicht nochmal fast alleine machen.“

Die zwei Fotos können Sie der Familie ausdrucken oder auch als Foto-Datei zur Verfügung stellen; es wäre keine Überraschung, wenn sich das Bild auf dem Smartphone als Hintergrund, Status o. Ä. wieder findet. Überlassen Sie es jedoch wirklich der Familie, wie sie mit ihrem Ergebnis umgeht. Die Knetenskulptur soll die Veränderungsmotivation von Familien ändern, aber kein Regelwerk oder Maßnahmenplan nach sich ziehen; es ist gerade der spielerische Charakter dieser Übung, in dem die Wirkung liegt. In Bezug auf Aggressionen auslösende Faktoren ist diese Übung hilfreich, weil die Bedürfnisse nach Schutz, Anerkennung, Zuwendung und Ruhe vom Gegenüber gefühlt werden können. Die Bildsprache wirkt nicht nur der Verstandesebene, sondern sie ermöglicht gleichsam einen Zugang zum emotionalen Empfinden. Wir wissen, dass u. a. aus Sicht der Anerkennungstheorie, dass der Mangel an gegenseitiger Anerkennung, dem „gesehen werden“, häufig eine Grundlage für aggressive Verhaltensmuster ist.

Deshalb bleiben Sie ganz gelassen, wenn nicht alles nach Ihrer Vorstellung läuft oder das Kunstwerk nach Fertigstellung von einem Kind einfach zum Weiterspielen benutzt wird.

4.4 Leitfaden für Gewaltprävention in stationären Einrichtungen²

Die Handlungsorientierung hilft Mitarbeitenden, einen professionellen Umgang mit jungen Menschen zu gestalten. Ebenso hilft sie den jungen Menschen im Umgang miteinander und bietet konkrete Möglichkeiten und Hilfestellungen bei Grenzüberschreitungen.

Dieser allgemeine Leitfaden für stationäre Jugendhilfeeinrichtungen bedarf der Anpassung auf die jeweilige Einrichtung sowie der regelmäßigen Überprüfung und Aktualisierung.

Allgemeine Grundhaltung

In Anlehnung an das Leitbild der Einrichtung bzw. des Trägers sollte sich das Team über eine gemeinsame Grundhaltung gegenüber gewalttätigen Verhalten verständigen und in die Konzeption integrieren. Dabei ist es wichtig, dass eine Ablehnung von Gewalt aktiv gelebt wird und sich auch im Alltagshandeln der Fachkräfte wiederfindet. Hilfreich sind regelmäßige Fortbildungen und Schulungen, die Mitarbeitende dazu befähigen, eigene Anteile in Konflikten zu erkennen und dabei unterstützen, adäquat in brisanten Situationen zu reagieren. Dabei sollte die Gewaltfreiheit attraktiv gemacht werden bzw. grenzverletzendes Verhalten unattraktiv.

² Der Leitfaden für Gewaltprävention wurde von Eva Weiser (2022) im Rahmen ihrer Bachelor-Thesis an der CVJM-Hochschule, Titel „Gewalt?! Nein Danke! – Welche Faktoren wirken auf prosoziales Verhalten in Einrichtungen der stationären Jugendhilfe?!“ erarbeitet und hier mit freundlicher Genehmigung in leicht und gekürzten Auszügen dargestellt.

Die Einrichtung sollte dazu beitragen, im Alltag ein sicheres, förderliches und ermutigendes Umfeld zu schaffen oder zu wahren, in dem jungen Menschen zugehört wird und in dem sie als Individuum respektiert werden. Im pädagogischen Alltag stationärer Einrichtungen realisiert sich dieser Anspruch nicht automatisch, sondern es muss in der Phase der Einarbeitung neuer Mitarbeiter:innen und darüber hinaus wiederkehrend als Aspekt in den Besprechungsstrukturen eingebunden werden. Ein regelmäßiges kritisches Hinterfragen der strukturellen Gewalt der Einrichtungen (sind unsere Regeln sinnvoll und sind sie dazu geeignet, um das Aggressionslevel der Adressat:innen zu senken?), ist dabei genauso wichtig wie die Nachbearbeitung und der angemessene Umgang mit Konflikten.

Festlegung pädagogischer Zielsetzung

Konkret sollten Einrichtungen folgende Aspekte bearbeiten:

- Welche Ziele sollen konkret erreicht werden?
- Welche Maßnahmen sind dazu notwendig?
- Wie wird mit Grenzüberschreitungen umgegangen?
- Welche Konsequenzen gibt es für Regelverstöße?
- Sind diese Maßnahmen realistisch umsetzbar?
- Wenn nicht, was muss verändert werden?
- Welche Kooperationspartner:innen sind für die Umsetzung eventuell notwendig?
- Welche Fortbildungsmaßnahmen sind dafür erforderlich?

Partizipation

Um ein wertschätzendes Miteinander auf Augenhöhe zu ermöglichen, ist der partizipatorische Leitgedanke von großer Bedeutung. Dies kann bspw. durch die Mitbestimmung der Gruppe in alltäglichen Entscheidungen stattfinden; so können bei der Freizeitgestaltung, Essensplanung, Strukturierung des Tagesablaufes oder Zimmergestaltung, Rahmenbedingungen, Gruppenaktivitäten und Gruppenregeln Partizipationsmöglichkeiten geschaffen werden (vgl. Wolff & Hartig 2013, 25). Die Gruppenregeln gemeinsam mit den jungen Menschen zu formulieren, ist entscheidend, damit sie die Regeln nachvollziehen können und sich mit ihnen identifizieren. Hierfür sind fünf bis sechs Regeln empfehlenswert, damit der Überblick nicht verloren geht (vgl. Mueller 2010, 83). Die Etablierung klarer Regeln innerhalb der Einrichtungen erzeugt Mühe und die Bereitschaft des Vorlebens. Erst wenn Fachkräfte konsequent auf die Umsetzung achten und diese auch selbst leben, können sie von den jungen Menschen angenommen werden (vgl. Werner 2014, 36).

Beschwerdemöglichkeiten

Für einen partizipatorischen Umgang miteinander ist eine niederschwellige, transparente und leicht zugängliche Beschwerdemöglichkeit unerlässlich. Wenn die

jungen Menschen sich ungerecht behandelt fühlen, sollte es verschiedene Anlaufpunkte für ihre Anliegen geben, zwischen denen sie wählen können. Die Bewohner:innen sollten immer wieder auf diese Möglichkeit aufmerksam gemacht werden und bei der Ausführung unterstützt werden. Wie können diese Optionen konkret aussehen?

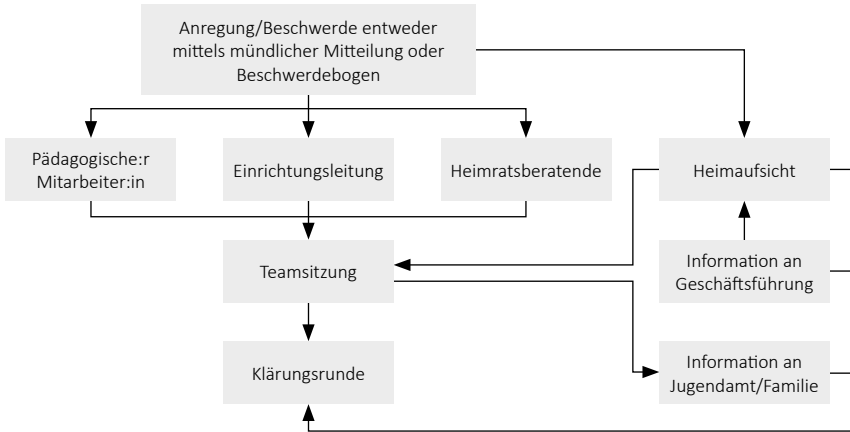


Abb. 7: Der Weg einer Beschwerde (Quelle: Eigene Darstellung)

Der junge Mensch füllt einen frei zugänglichen, standardisierten Anregungs- und Beschwerdebogen aus. Mögliche Anlaufstellen sind je nach Involviertheit der jeweiligen Personen und Relevanz, Intensität, etc. des Anliegens zu wählen. Die Kontaktdaten sollten in der Einrichtung aushängen. Mögliche Optionen sind Bezugspädagog:innen, pädagogische Mitarbeitende, Einrichtungsleitung, Partizipationsbeauftragte des Trägers, Heimratsberatende oder Heimaufsicht. Der Fall wird anschließend von der jeweiligen Person (siehe Skizze) geprüft und endet in einer Klärungsrunde, bei der eine Aufarbeitung und Lösungsfindung stattfindet.

Prävention und Handlungsoptionen in grenzverletzenden Situationen

Allgemeine Ansätze zur Gewaltprävention wie Rollenspiele, erlebnispädagogische Angebote und Spiele, die auf eine Stärkung des „Wir-Gefühls“ in der Gruppe abzielen, sind auch für stationäre Settings geeignet; als Beispiel sind hier der No-Blame-Approach bei Mobbing und Grundelemente des Sozialen Lernens anzuwenden. Für den Umgang mit hochangespannten Situationen sind Schulungen für Mitarbeiter:innen, wie z. B. Deeskalationstrainings empfehlenswert. Gleichsam ist auch ein Grundverständnis für den Umgang mit Reaktionen, die auf Traumatisierungen beruhen, in den meisten stationären Wohnformen hilfreich. Letztere unterstüt-

zen die Fachkräfte darin, dem vermeintlich unerklärbar aggressiven Verhalten von Adressat:innen unter traumapädagogischen Gesichtspunkten zu begegnen.

Vernetzung und Kooperation

Um eine erweiterte Fachlichkeit zu ermöglichen, ist die Kooperation mit weiteren Ansprechpartnern von hoher Bedeutung, die je nach Standort und Zielgruppe individuell auf die Einrichtung angepasst werden. Beispiele hierfür sind:

- Therapeutische Anbindungen (ambulant und stationär)
- Zusammenarbeit mit den Schulen der jungen Menschen
- Jugendamt
- Träger und Vereine mit Gewaltpräventionsprogrammen
- Fachberatungen
- Sportvereine

Stärkung der Fachkräfte

Damit Fachkräfte in der Jugendhilfe auf Aggressivität und grenzverletzendes Verhalten vorbereitet sind und professionell in solchen Situationen agieren können, bedarf es spezifische Fortbildungen. Bundesweit gibt es dafür verschiedene Anbieter und Programme wie z. B. ABPro, ViDeT oder PART (vgl. Schwabe 2019, 61).

Weitere Voraussetzungen sind regelmäßige Reflexionsmöglichkeiten und Gelegenheiten für den Erfahrungsaustausch wie in Supervisionen, kollegialer Beratung oder Teamsitzungen.

Die Einrichtungen und Fachkräfte sollten sich immer ihrer Grenzen bewusst sein und diese wahren. Arbeitsschutz- und Sicherheit haben immer Vorrang.

Nachbereitung und Nachsorge

Die Nachbereitung von Vorfällen darf nie außer Acht gelassen werden. Im Team sollte eine ausführliche Nachbesprechung stattfinden (vgl. Papenberg 2017, 120). Zu klärende Punkte sind:

- Was benötigen die betroffenen Mitarbeitenden und Klient:innen, um mit dem Vorfall abschließen zu können?
- Gibt es Fortbildungsbedarf im Team, um mit solchen Situationen adäquater umgehen zu können?
- Bedarf es Veränderungen in der Organisationsstruktur?

Abspraken in der Krisenberatung müssen genau verteilt und auf deren Umsetzung geachtet werden. Die Krisenberatung meldet sich nach einigen Wochen, um nach der Umsetzung und dem aktuellen Stand zu fragen. Die Nachbesprechungen, Konsequenzen für der/die Täter:in und das, was die Einrichtung ggf. aus dem Vorfall lernt, sollte schriftlich festgehalten werden.

Die beteiligten Personen müssen nach ihren Bedürfnissen befragt werden, was sie nach dem Vorfall benötigen bzw. diese gemeinsam mit ihnen erarbeiten. Möglichkeiten sind individuelle Nachsorgeregelungen für psychisch und/oder körperlich geschädigte Mitarbeitende durch eine Beurlaubung, therapeutische Anbindung oder Supervision (vgl. Mayer & Purnelis 2009, 362). Bei beteiligten jungen Menschen, die körperliche und/oder psychische Gewalt erfahren haben, müssen ebenfalls individualisierte Lösungen in Form von therapeutischer Anbindung, Wiedergutmachungen oder ggf. sogar Einrichtungswechsel gefunden werden.

5 Schulsozialarbeit, ein Amoklauf und Prävention von Gewalt

5.1 Fallbeispiel Sebastian – Mehr als eine inszenierte Selbsttötung?



Sebastian¹ wächst mit einer vier Jahre jüngeren Schwester und einem zwei Jahre jüngeren Bruder in einer gut bürgerlichen und intakten Familie auf. Die Familie wohnt in einem Einfamilienhaus in der Kleinstadt Emsdetten in NRW. Sein Vater Gerold ist von Beruf Postbote. Seine Mutter Monika ist Hausfrau. Neben den Eltern hat Sebastian engen Kontakt zu seinen Großeltern, die in der Nähe wohnen. Sebastian führt regelmäßig Tagebuch. Aus diesen wissen wir viel über sein Leben, das in vielerlei Hinsicht sehr normal und unauffällig verlaufen ist. Er hat einen besten Freund und ist auch sonst sozial gut eingebunden. Er trifft regelmäßig Freunde: Zu Touren mit dem Rennrad, zum Grillen im Park, zu Kinobesuchen oder zum Gaming am PC. Eigenständig organisiert er eine Airsoft-Gruppe, die sich immer wieder zu sogenannten Skirms (Wettbewerben) trifft. Ansonsten berichtet er über Liebeskummer, Unternehmungen mit der Familie oder Feiern mit der Verwandtschaft. Seine Tagebücher sind in einem beeindruckenden sprachlichen Stil geschrieben. In ihnen drücken sich auch ein starkes Reflexionsvermögen, eine intelligente Argumentationsweise und eine sehr gute Beobachtungsgabe aus. Oft wechselt er dort problemlos ins Englische. Vermutlich besitzt Sebastian überdurchschnittlich hohe kognitive und sprachliche Fähigkeiten. Auch seine Klassenkameraden sind teilweise sehr beeindruckt von ihm und seinen Fähigkeiten. 2006 schließt Sebastian die Schule mit der Fachoberschulreife ab und jobbt zunächst in einem Baumarkt. Er ist 18 Jahre alt und hat sein Leben vor sich. Am Abend des 19.11.2006 schaut er eine seiner Lieblingsserien an: „Die Simpsons“. Dies ist vermutlich die letzte Normalität in seinem Leben. Denn am Morgen des 20.11., genauer gesagt um 9:28 Uhr, betritt Sebastian die Geschwister-Scholl-Realschule, in der er bis vor kurzem Schüler war. Er ist mit mehreren Brand- und Sprengsätzen sowie einer Schusswaffe bewaffnet. Sebastian schießt um sich und zündet einige Brand- und Sprengsätze. Die Bilanz seines Amoklaufs sind 37 verletzte Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, den Hausmeister und Polizeibeamte) und ein Toter (Sebastian selbst, Suizid).

¹ Die Informationen zum Fallbeispiel Sebastian Bosse sind entnommen aus dem insgesamt sehr zu empfehlenden Text von Kastl, J.M. (2007): Gewalt, Medien, School-Shooting – Skizzen zu einer soziologischen Fallanalyse zu Bastian Bosse. Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.

Nach der Tat zeichnen die Medien rasch ein eindeutiges Bild. Sie betonen, dass der Vater Mitglied eines Schützenvereines und zweimaliger Schützenkönig ist und heben hervor, dass Sebastian zweimal sitzen blieb. Einige behaupten zudem fälschlich, dass er ohne Abschluss von der Schule ging. Vor allem aber kreieren sie das Bild eines in der Schule intensiv gemobbten und tyrannisierten Außenseiters, der in seiner Freizeit einen exzessiven Medienkonsum inklusive Shooter-Spielen und vielen gewaltverherrlichenden Filmen pflegte.

Wie angedeutet stimmt dieses Bild nicht mit den gesamten Informationen überein, die wir über diesen Fall haben. Natürlich war in Sebastians Leben nicht alles in Ordnung. In der bisherigen Schilderung haben wir absichtlich zunächst nur die positiven und neutralen Infos genannt, um einmal das Gegenteil von dem in vielen Medien gezeichneten Bild zu skizzieren. Es stimmt, Sebastian konsumierte auch gewaltverherrlichende Medien, z. B. Filme und Bücher über Eric Harris, einer der Columbine-Täter, insgesamt aber in einem für sein Alter durchaus nicht ungewöhnlichem Ausmaß. Und korrekt ist auch, dass er in seinem Tagebuch auch über von ihm so gedeutete Mobbing Erfahrungen berichtet. Jedoch beschreibt er lediglich eine konkrete Situation. Bei dieser drückt ein Mitschüler ihm einen stark erhitzten Fahrradschlüssel in die Hand. Diese Situation kommt mehrfach zur Sprache, alle weiteren Probleme mit Mitschülern werden nur vage angedeutet. Jedoch bezeichnet er insgesamt die Zeit zwischen 5. und 8. Schuljahr, die Zeit, in der auch Nicht-Versetzungen fallen, als schwierig und problematisch. Diese Krise wurde durchaus auch von seinem Umfeld registriert. So fanden viele Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern statt. Auch wurden in diesem Zeitraum Ansätze von Attentatsgedanken bekannt. Er selbst wendet sich an ein entsprechendes Online-Beratungsforum, stabilisiert sich danach aber wieder. Erst ab dem Spätsommer 2006 spitzt sich seine psychische Lage zu. Er entwickelte psychosomatische Symptome, Fantasien von Rache und Amok in der Schule konkretisieren sich und im frühen Herbst beginnt er damit, Material und Waffen zu beschaffen und seine Tat zu planen. Kurz vor der Tat kündigt er in Video- und Tagebuch seine Tat an und schickt diese an einige Menschen. Diese rufen sie jedoch nicht rechtzeitig ab. Fraglich ist, ob er vielleicht gehofft hat, dass ihn noch jemand stoppen könnte. Entgegen seiner Ankündigung, für „Leichen auf dem Schulgelände“ zu sorgen, verletzt er „lediglich“ viele Menschen leicht (die meisten erlitten Rauchvergiftungen). Schüsse auf eine Metallstange sowie vermutlich gezielte Knieschüsse legen nahe, dass er durchaus viele Menschen hätte töten können, wenn er dies gewollt hätte. Statt eines klassischen Amoklaufes haben wir es hier eher mit einem erweiterten und besonders dramatischen Fall einer inszenierten Selbsttötung zu tun.

Reflexionsfragen

- Wie erklären Sie sich die Gewalttat von Sebastian Bosse?
- Welche Aspekte des Fallbeispiels können Sie mit bisherigen Theorien erklären? Welche nicht?
- Welche Rolle spielen die Eltern von Sebastian Bosse?
- Welche Rolle spielt der Medienkonsum von Sebastian Bosse?
- Welche Rolle spielt die Schule und Mobbing Erfahrungen?
- Welche Rolle spielt seine Selbstwahrnehmung?
- Wenn Sie die Zeit zurückdrehen könnten: Wo und wie hätte man sinnvoll sozialarbeiterisch intervenieren können?



Um das Fallbeispiel Sebastian Bosse zu deuten, wird zunächst eine weitere gewalterklärende Theorie eingeführt (Kap. 5.2). Sodann wird mit dem Sozialen Lernen ein wichtiger gewaltpräventiver Handlungsansatz beschrieben, von dem möglicherweise auch Sebastian Bosse frühzeitig hätte profitieren können (Kap. 5.3). Mit dem „Coolnesstraining“ und „Play Fair“ werden bereits in diesem Unterkapitel zwei konkrete Methodiken innerhalb dieses Ansatzes vorgestellt. Um wieder so konkret wie möglich zu werden, werden daraufhin (Kap. 5.4–5.7) vier weitere Tools eingeführt, die im Rahmen des Sozialen Lernens Anwendung finden. Schließlich thematisieren wir eine wichtige Form der Gewalt, die im Fallbeispiel Sebastian Bosse eine Rolle spielt und insgesamt für die Schulsozialarbeit besonders relevant ist: Psychische Gewalt und als wichtige Unterform Mobbing (Kap. 5.8). Mit dem „No Blame Approach“ wird am Ende des Kapitels ein Tool vorgestellt, das sich zur Bekämpfung von Mobbing als sehr wirkungsvoll erwiesen hat (Kap. 5.9).

5.2 Gewalt als Option – Gewaltphänomenologische Theorie nach Jan Philipp Reemtsma

Jan Philipp Reemtsmas theoretischer Ansatz unterscheidet sich nicht nur fundamental von den bis dato erarbeiteten Theorien, auch biografisch ist er in mehrerer Hinsicht eine sehr ungewöhnliche Erscheinung – weshalb wir ihn ausnahmsweise kurz biografisch skizzieren wollen.

Er wurde nicht nur selbst Opfer einer Gewalttat, sondern beschäftigte sich sein halbes Leben wissenschaftlich mit dem Thema Gewalt. Geboren wurde er als Sohn des reichen Zigarettenfabrikanten Philipp Fürchtegott Reemtsma. Statt in die Fußstapfen seines Vaters zu steigen, studierte er Germanistik und Philosophie, und als er im Alter von 26 laut Testament frei über sein Erbe verfügen konnte, verkaufte er seine Anteile an dem Unternehmen und kappte alle Verbindung dorthin. Stattdessen tritt er seitdem als tatkräftiger Förderer von Wissenschaft, Literatur und Kultur

auf. Besonders wirksam war die Gründung des Hamburger Instituts für Sozialforschung (HIS) im Jahr 1984, das er auch leitete. Im Jahr 1996 wurde er Opfer der sogenannten Reemtsma-Entführung, bei der er fast einen Monat in den Händen seiner Entführer war. Am Ende wurde er mittels einer großen Summe Lösegelds befreit.² Er berichtet später:

„Mir haben nach der Entführung viele Leute geschildert, was man den Erpressern alles antun sollte. Ich wollte das nie hören. Ich habe es als abstoßend empfunden. Es zeigte mir, dass fremde Leute mein Schicksal zum Anlass nahmen, um ihre eigenen bösartigen Fantasien auszuleben.“ (Reemtsma in Rückert 2006)

Lakonisch formuliert er: „Dennoch bleiben die Leute wunderbar. Aber was soll's, man kann ja nicht aus der Menschheit aussteigen“ (Reemtsma in Feddersen 2004). Statt sich Rachefantasien hinzugeben, hat er seine Erfahrungen u. a. in einem Buch („Im Keller“) verarbeitet, mittlerweile gibt es auch ein Buch seines Sohnes über diese Zeit („Wir sind dann wohl die Angehörigen. Die Geschichte einer Entführung“). Wie angedeutet setzte er sich schon vor der Tat, aber auch danach immer wieder wissenschaftlich mit dem Thema Gewalt auseinander und versucht diese zu erklären. In der Bilanz kommt er jedoch zu einer überraschenden Einsicht. Gewalt ist aus Sicht seiner Theorie nicht mehr oder weniger erklärungsbedürftig als andere menschliche Handlungsweisen.

„Das ist so; Menschen [...] können das und tun es immer wieder. Menschen können auch Musik machen oder Bilder malen oder nett zueinander sein, und wenn wir das beobachten, fragen wir uns auch nicht, wie es denn bloß möglich sei, daß ganz normale Familienväter Klavier spielen.“ (Reemtsma 2013, 3)

Manchmal wird seine Theorie dahingehend verstanden, dass der Mensch von Grund auf böse und gewalttätig sei und Gewalthandeln aus dieser anthropologischen Konstante zu erklären ist und alle anderen Erklärungsversuche daher obsolet seien. Dies ist jedoch ein Missverständnis. Erstens würde Reemtsma nicht widersprechen, dass man die Gewalttat eines Menschen auch wissenschaftlich erklären kann, z. B. mittels des multifaktoriellen Ansatzes der Aggressionsforschung. Bezüglich des Gewalthandelns von Mia wurde das im letzten Kapitel ausführlich gemacht. Auch Sebastians Amoktat bzw. seinen erweiterten Selbstmord könnte man damit zu erklären versuchen. Zwar fällt dies nicht so leicht wie im Fall Mia, da man bei ihr viele recht typische Faktoren identifizieren konnte, die in einem komplexen Zusammenspiel und ggf. in Kombination mit einem Auslöser ihr gewalttätiges Handeln ziemlich plausibel erklären konnten.

Im Fall Sebastian Bosse ist es Ihnen wahrscheinlich sehr viel schwieriger gefallen, weil es hier nur wenige klare Risikofaktoren zu identifizieren gibt. Eigentlich gibt

² Eine gute Zusammenfassung der Reemtsma-Entführung ist hier zu lesen: <https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/Der-Fall-Jan-Philipp-Reemtsma-Das-Opfer-und-seine-Entfuhrer,reemtsma-entfuhrung103.html>

es nur vier Aspekte, die insgesamt kein einheitliches Gesamtbild ergeben. Erstens ist seine Gewalttat in einem entscheidenden Übergang (von Schule in Ausbildung/ Studium) entstanden. Zweitens gab es schulische Problematiken bzw. schulische Misserfolgs Erfahrungen, worauf die Gespräche zwischen Schule und Eltern sowie das Sitzenbleiben verweisen. Drittens berichtet er in seinen Tagebüchern von Mobbing Erfahrungen. Da er jedoch insgesamt sozial gut eingebunden scheint (berichtet von vielen sozialen Aktivitäten mit Freunden, initiiert erfolgreich eine Gruppe, hat einen besten Freund), relativiert sich dieser Risikofaktor etwas. Letztlich sind Mobbing Erfahrungen natürlich nie etwas rein Objektives, sondern immer subjektiv. Wir erinnern noch mal an das Thomas-Theorem, das hier übersetzt lautet könnte: Wenn Menschen eine Situation als Mobbing definieren, dann ist diese Erfahrung real in ihren Konsequenzen. Dies verweist jedoch auf einen vierten Aspekt, eine möglicherweise problematische Selbstwahrnehmung. Irgendwas scheint im Verhältnis zu sich und anderen problematisch zu sein. Möglicherweise erklärt dies auch, dass er trotz vermutlich überdurchschnittlicher kognitiver Fähigkeiten schulische Probleme entwickelt. Man könnte dies als Indiz einer problematischen Selbststruktur interpretieren und vermuten, dass es problematische (früh-)kindliche (Beziehungs-)Erfahrungen im Leben von Sebastian gab.

Wir sehen also, dass man im Fall Sebastian viel stärkere Vermutungen und Interpretationen anstellen muss, um zu einem halbwegs plausiblen Gesamtbild zu kommen. Und selbst dann kann man sagen: Wie viele Menschen gibt es, die in der Schule auch mal Probleme hatten und dort zumindest leichte Mobbing Erfahrungen gemacht haben. Alle diese Menschen erleben vielfältige Übergänge und nicht wenige haben problematische frühkindliche Erfahrungen hinter sich und trotzdem werden die wenigsten von ihnen gewalttätig und schon gar nicht laufen sie Amok. Auf Basis des multifaktoriellen Ansatzes würde man natürlich darauf verweisen, dass es hier immer um Wahrscheinlichkeiten geht. Die Wahrscheinlichkeit für gewalttätiges Handeln ist im Fall Mía um ein Vielfaches höher als im Fall Sebastian. Bei Letzterem ist es vielleicht nur leicht erhöht. Selbst wenn von 100 Menschen mit den gleichen Bedingungen nur eine Person gewalttätig würde, dann ist Sebastian vielleicht der eine.

Man kann aber auch umgekehrt die Frage stellen: Wenn man das komplette Wissen über die Biografie und die Lebensbedingungen eines Menschen hätte, könnte man mittels einer elaborierten multifaktoriellen Theorie das (Gewalt-)Handeln eines Menschen vorausberechnen? Und wenn ja: Sind Menschen dann nicht nur komplexe Maschinen, die sich letztlich immer berechenbar verhalten?

Reemtsma würde diese Frage verneinen. Er dockt an die Erkenntnisse der philosophischen Anthropologie und das Gewaltverständnis von Popitz an und versteht gewalttätiges Handeln als eine Handlungsmöglichkeit, die vor dem Hintergrund der allgemeinen Verletzungsoffenheit des Menschen für alle Menschen besteht. Menschen sind keine komplexen Maschinen, sondern sie haben bei allen Prägungen

und allen Faktoren, die in ihr Verhalten hineinspielen, immer auch einen Handlungsspielraum und diesen können sie unterschiedlich nutzen. Und manche nutzen diesen, indem sie sich für gewalttätiges und manche, indem sie sich für gewaltfreies Handeln entscheiden. Es könnte sein, dass zwei Menschen, die identische Bedingungen erlebt haben und den gleichen Auslöser erfahren, in einer solchen Situation unterschiedlich handeln: die eine gewalttätig, die anderen nicht oder kaum.

Reemtsma sagt also nicht, dass man die Gewalttat eines Sebastian Bosses nicht auch entwicklungstheoretisch aus seiner Biografie und seinen Lebensbedingungen zu erklären versuchen kann. Sein Punkt ist viel mehr, dass diese Suche, auf die wir uns meistens machen, Entscheidendes verdeckt und unsichtbar macht. Zum einen verdeckt man so systematisch den angesprochenen Handlungsspielraum, den Menschen immer haben, zum anderen verdeckt es unsere Selektionsmechanismen, denn wir analysieren nur bestimmte Handlungen auf diese Weise. Wir fragen uns zwar: „Wie konnte es dazu kommen, dass Sebastian Bosse Amok lief?“. Wir fragen uns aber nicht „Wie konnte es dazu kommen, dass Familienvater X Klavier spielt?“. Auch Letzteres könnte man analog zum multifaktoriellen, biopsychosozialen Modell erklären. Vielleicht gibt es bei dem Vater eine genetisch veranlagte musische Begabung, wahrscheinlicher macht sein Verhalten auch, dass er in einer wohl-situierten Familie aufgewachsen ist und sein Vater auch schon Klavier gespielt hat – etc. Dass wir die Frage „Wie konnte es dazu kommen?“ wohlgeübt in dem einen Fall stellen, sie in dem anderen aber schon fast satirisch anmutet, hängt nach Reemtsma mit der spezifischen historischen Situation zusammen, in der wir heute leben.

Erst durch unsere Situietheit in der Moderne kommt es aus seiner Sicht zu einer ‚Verrätselung‘ der Gewalt bzw. der Idee, Gewalt sei das Unnormale, das erklärt werden müsse, während andere normale Verhaltensweisen wie das Klavierspielen nicht erklärt werden müssen. Reemtsma formuliert: „Unsere Kultur der Moderne hat nicht nur ein anderes Konzept der Sortierung von erlaubter/gebotener/verbotener Gewalt, sondern ein von Grund auf anderes, nämlich das, daß Gewalt [...] an sich ein Problem ist“ (Reemtsma 2013, 10). Auch diese Aussage darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass er Gewalt verharmlost – schließlich hat er am eigenen Leib erfahren, was Gewalt anrichtet. Vielmehr führt unsere kulturell geprägte Wahrnehmung und Wertung von Gewalt als per se und an sich problematisch dazu, dass wir neben den schon genannten blinden Flecken zwei weitere grundlegende Wahrnehmungsprobleme haben. Die erste betrifft die sogenannte autotelische Gewalt. Was versteht er unter dieser? Reemtsma stellt sich auch hier in die Tradition von Popitz und versteht Gewalt relativ eng als körperliche Gewalt. Er unterscheidet drei Formen der Gewalt, die durch die unterschiedliche Weise des Körperbezugs zustande kommen.

Die erste Form ist die ‚lozierende Gewalt‘, die darauf zielt, einen anderen Körper weg-haben zu wollen. Der andere Körper muss beseitigt werden, weil er im Weg (eines anderen Ziels) steht. Das klassische Beispiel wäre das Ausschalten bzw. Ermorden von

Leibwächtern, um in einer gewalttätigen Revolution den Herrscher zu töten. Das eigentliche Ziel ist dabei der Machtwechsel bzw. die erfolgreiche Revolution – die Körper der Leibwächter und des Herrschers stehen dabei im Weg, der Zweck heiligt die Mittel. Bei der lozierenden Gewalt muss es aber nicht notwendig um die Beseitigung des Körpers gehen. Es gibt auch andere gewaltvolle Weisen mit einem Körper umzugehen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, z. B. einen Menschen zu entführen, um Lösegeld zu erpressen. Auch hier wird ja der Körper eines Menschen mit Gewalt an einen anderen Ort gebracht und dort festgehalten. Auch die Androhung der Verletzung eines Körpers, z. B. mit einer Pistole oder einem Messer bei einem Raubüberfall, kann in diese Kategorie eingeordnet werden (vgl. Reemtsma 2013, 14).

Eine zweite, ganz andere Form der Gewalt stellt die sogenannte ‚raptive Gewalt‘ dar. Diese will den anderen Körper haben, ihn besitzen. Das klassische Beispiel ist, wie der Name schon andeutet, eine Vergewaltigung, aber auch andere Formen sexueller und sexualisierter Gewalt fallen hierunter (vgl. Reemtsma 2013, 14).

Die bereits genannte ‚autotelische Gewalt‘ ist die dritte Form der Gewalt, hier geht es weder darum, den Körper zu besitzen oder ihn aufgrund eines anderen Ziels zu zerstören, sondern es geht hier um die Zerstörung eines anderen Körpers als einen Selbstzweck. Genau hierin liegt für Reemtsma aber die Wahrnehmungsproblematik. Aufgrund unserer kulturellen Legierung können wir autotelische Gewalt kaum als solche wahrnehmen. Es ist für uns so unvorstellbar, dass Gewalt als Selbstzweck ausgeübt wird, dass wir immer einen anderen Grund dafür suchen (vgl. Reemtsma 2013, 14f.). Reemtsma hierzu:

„Menschen haben diese Fähigkeit [einen anderen Körper aus Selbstzweck zu zerstören, d. Verf.], es ist die größte Macht, die einem Menschen geboten werden kann, andere Körper nach Willkür zu zerstören [...] Wenn man Areale schafft, wo autotelische Gewalt ausgeübt werden kann, wird sie ausgeübt werden. Wohlgermerkt, ich sage nicht: von jedem. Aber von zureichend vielen. Und nicht von Leuten, die vorher oder nachher pathologische Auffälligkeiten gezeigt hätten.“ (Reemtsma 2013, 16)

Reemtsma spielt auf den Fakt an, dass im Krieg oder in anderen Situationen, in denen gewalttätiges Handeln nicht durch eine funktionierende Staatsgewalt sanktioniert wird, es oft zu gewalttätigem Handeln wie Kriegsverbrechen, Massenvergewaltigungen oder anderen Massakern kommt, die nicht angeordnet werden und von Menschen verübt werden, wohl einfach deshalb, weil sie es (ungestraft) können. Er selbst hat mit seinem Hamburger Institut für Sozialforschung dies einst in einer berühmten und umstrittenen Ausstellung gezeigt. Die Rede ist von der Wehrmachtausstellung, die vielfältige und teils systematische Verbrechen der Wehrmacht ans Licht brachte.

Aus Sicht von Reemtsmas Theorie könnte man Sebastians Tat auch als autotelische Gewalt verstehen. Er wurde gewalttätig, wenn auch am Ende vor allem gegen sich selbst, einfach weil er es konnte und wollte. Er löscht seine Existenz mit einem großen Knall und viel Aufsehen aus. Und genau hier kommen wir zur zweiten

Wahrnehmungsproblematik, die es nach Reemtsma gibt. Weil wir uns so in die (biopsychosozialen) Ursachen der Gewalttat verbeißen, tendieren wir dazu, die kommunikative Seite der Gewalt zu übersehen: „Die Gewalttat ist nicht bloß etwas zwischen dem, der sie tut, und dem, der sie erleidet. Sie ist auch ein kommunikativer Akt, der sich an einen Dritten richtet“ (Reemtsma 2013, 17). Insbesondere bei einem Amoklauf wird dies deutlich. Eine solche Tat zieht viel Aufmerksamkeit auf sich. Mit der Anerkennungstheorie gesprochen: Sie bekommt Ansehen und damit auch der/die Täter:in. Manche nutzen diese Aufmerksamkeit, um bestimmte ideologische oder weltanschauliche Botschaften zu senden, meist aus extremistischer Ecke. Nicht selten entsteht jedoch der Eindruck, der/die Täter:in will vor allem kommunizieren: „Seht her, ich existiere bzw. ich existierte. Nun bin ich von Bedeutung und sei es auch von negativer. Aber nun kenne alle meinen Namen“. In einem gewissen Sinne versuchen sie sich unsterblich zu machen. Wir sehen also, dass Reemtsma mit der kommunikativen Seite der Gewalt auf einen sehr wichtigen Aspekt verweist (vgl. Reemtsma 2013, 16ff.). Zugleich kann man diesen Aspekt aber auch gegen seine Theorie selbst richten. Gerade weil z. B. die Tat Sebastian Bosses eine sehr plausible, fast offensichtliche, kommunikative Seite hat, kann diese wohl kaum als autotelisch gelten. Schließlich ist der erhoffte kommunikative Effekt ein klarer Zweck und die Tat daher kaum als zweckfrei zu beschreiben.

Reflexionsfragen

- Wie plausibel finden Sie die gewaltphänomenologische Theorie?
- Wenn Sie diese mit dem biopsychosozialen Ansatz vergleichen: Welche von beiden finden Sie warum plausibler?

Hätte die Gewalttat von Sebastian Bosse verhindert werden können? Wenn ja, hätte eine frühzeitige Intervention erfolgen müssen und vielleicht sogar ohne, dass er dazu überhaupt erst auffällig wurde. Gerade der Kontext Schule bietet sich an, um gewaltpräventive Arbeit mit allen Kindern und Jugendlichen zu machen. Der wichtigste Ansatz in diesem Kontext ist das Soziale Lernen, das wir nun vorstellen.

5.3 Soziales Lernen in der praktischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Das Querschnittsthema Gewalt begleitet uns durch die meisten Felder der Sozialen Arbeit, so wie es in den ersten Kapiteln dieses Buches anhand von Beispielen dargestellt worden ist. Darüber hinaus haben sich im professionellen Handeln auch eigenständige Methoden entwickelt, die sich gezielt mit dem Thema Gewalt bzw. Aggression beschäftigen. Es gibt dabei Ansätze zur primären, sekundären und tertiären Gewaltprävention, die jeweils entwicklungs- und altersmäßig andere Zielgruppen ansprechen.

Wir skizzieren zunächst, was wir unter diesen Begriffen verstehen:

Die *primäre Gewaltprävention* ist unspezifisch ausgerichtet, sie spricht (Kinder-) Gruppen an, in denen keine Vorauswahl zur Teilnahme getroffen wurde. Die Grundthese ist, dass aggressives und gewaltbereites Verhalten im Wesentlichen aus einem Mangel an sozialen Kompetenzen resultiert, sodass Kinder zum einen nicht in der Lage sind, eigene Gefühle und Bedürfnisse richtig einzuordnen und zum anderen keine adäquaten Verhaltensmuster zur Problem- und Konfliktbewältigung verinnerlicht haben. Aggressives Verhalten ist also erlernt, sodass Lehrprogramme wie „Faustlos“ und „Second Step“, die für Kindergärten und Grundschulen entwickelt wurden, davon ausgehen, dass prosoziales Verhalten ebenfalls erlernt werden kann. Emotionale Reaktionen wie Ärger, Furcht oder Angst können Kinder daran hindern, angemessene Konfliktlösungsmuster zu entwickeln. Primäre Prävention ist grundsätzlich ansatzlos und unspezifisch. Der rein vorbeugende Charakter steht deutlich im Vordergrund. In Abgrenzung zur sekundären Prävention unterstützt sie Kinder darin, negative Gefühle richtig einzuordnen und einen adäquaten Umgang damit zu entwickeln, bevor sich gewalttätige Handlungsmuster verinnerlichen.

Angebote der primären Prävention setzen deshalb daran an, mit Kindern einzuüben, was Emotionen sind, diese wahrzunehmen und über positive Verstärkung gewaltfreies Verhalten zu entwickeln. Dazu werden prosoziale Verhaltensweisen durch Lob und Gruppenrituale sichtbar gemacht und anerkannt. Im Fokus stehen dabei die Bereiche Empathie, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut. In der Praxis sind diese Programme spielerisch aufgebaut, sodass Emotionen erlebbar werden und kindgerecht einen Ausdruck finden, sie also z. B. in Rollenspielen nachfühlen können, wie es ist, beleidigt oder geschubst zu werden, aber auch, was passiert, wenn man sich entschuldigt. Positive Verstärkungen werden häufig über Gruppenaufgaben erreicht, die Interaktion erfordern und gemeinsam gelöst werden. Dadurch entstehen in der Gruppe positive, sich selbst verstärkende Effekte. Für eine bessere Impulskontrolle lernen die Kinder Techniken zur Beruhigung und gezielte Verhaltensweisen, die sie in Situationen anwenden können, wenn sie wütend sind.

Außerdem ist primäre Prävention auch eine Grundhaltungsfrage. Grundsätzlich gilt für alle Sozialarbeiter:innen, dass sie Gewalt im beruflichen Kontext wahrnehmen und entsprechend Stellung beziehen. In der Arbeit mit Kindern sind sie auch Vorbild, sodass eine Reaktion erfolgen sollte, wenn Kinder gewalttätiges Verhalten zeigen. Es geht dann darum, das Verhalten zu benennen und dahingehend zu intervenieren, dass sie fühlen und verstehen, dass es z. B. nicht in Ordnung ist, wenn ein Kind einem anderen gewaltsam ein Spielzeug wegnimmt. Ein nicht ganz einfacher Balance-Akt, weil es ja auch immer darum geht, die Anerkennungsbilanz des aggressiven Kindes weiter zu schwächen, sondern darum, Empathie für das betroffene Kind zu entwickeln.

Der Übergang zum Bereich der *sekundären Prävention* ist fließend. Sie adressiert in der Regel Schulklassen oder Gruppe von Schüler:innen, in denen Gewalt ein „Thema“ ist. Auch hier geht es grundsätzlich um die Arbeit mit Emotionen, der positiven Anerkennung in Gruppen, Selbst- und Fremdwahrnehmung und das Erlernen von Impulskontrolle. Die sekundäre Prävention ist dabei strukturierter als die primäre und zielt ein Stück weit mehr auf das kognitive Erfassen von Aggression auslösenden Verhaltensmustern ab. Die in diesem Kapitel dargestellten Beispiele „Play Fair“ und das „Coolnesstraining“ sind typische und spezifische Angebote der Sozialen Arbeit, die für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Sekundärprävention entwickelt worden sind. Sie sind somit zielgerichtet, lösungsorientiert und ermöglichen einen strukturierten Zugang zu Gruppen, in denen sich aggressives Verhalten zu verstetigen droht. Die Klient:innen/Gruppen sind somit zumindest in gewissem Maße auffällig und die Angebote erfolgen als gezielte pädagogische Intervention. Wohlgleich werden in diesem Kontext die tendenziell auffälligen Kinder und Jugendlichen als auch die betroffenen angesprochen, um ein Stigmatisieren von Gewalttäter:innen zu vermeiden. Insofern handelt es sich hierbei in der Regel um einen inklusiven Ansatz.

In Abgrenzung dazu gibt es noch die tertiäre Prävention, die auch als Täterarbeit bezeichnet wird und sich an einschlägig delinquente Teilnehmer:innen richtet; doch dazu mehr im Kapitel „Arbeit mit Täter:innen“.

Das „Coolnesstraining“

Das „Coolnesstraining“ wurde Mitte der 90er-Jahre entwickelt und ist eine Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitätstrainings. Beide Trainingsformen setzten den Einsatz von zertifizierten Trainer:innen voraus; es sind curriculare Faktoren entwickelt worden, die aufeinander aufbauen. Zielgruppen sind gewaltbereite Jugendliche sowie deren potenzielle Opfer und „Mitläufer“, also auf den ersten Blick unbeteiligte Gleichaltrige (vgl. Gall 2009), i. d. R. von der 7. bis zur 10. Klasse. Das „Coolnesstraining“ ist eine Antwort auf die in der öffentlichen Wahrnehmung zu dieser Zeit eklatant steigende Jugendgewalt gewesen. Unter dem Motto: „Jugend und Gewalt – verstehen, aber nicht einverstanden sein“ (Gall 2009, 163) wurden von dem Arbeitskreis Jugendorientierung in Oberhausen verschiedene Maßnahmen unter Einbeziehung von Institutionen und neutralen Experten realisiert. Im Mittelpunkt stehen unter anderem Angebote wie attraktive Gemeinschaftserlebnisse, verbindliche soziale Regeln und deren Einhaltung, ein autoritativer Umgang der Erwachsenen mit den Jugendlichen, sinnvolles Tun, körperliche Action und die Bekämpfung kriminalitätsfördernder Gefährdungserscheinungen. Die Täter:innen werden mit den Folgen ihrer Taten konfrontiert; mit Blick auf die Geschädigten gewalttätiger Übergriffe erfolgt eine Wiedergutmachung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Stärkung von Opfern. Viele Jugendliche geraten aufgrund ihrer Gestik, Mimik und ihres Verhaltens immer wieder in Situationen, die ihrem mangelhaften Verhaltensrepertoire in kritischen Situationen geschuldet sind. „Unbeteiligte“ Dritte werden damit konfrontiert, dass sie nicht couragiert handeln und durch ihr Nichtstun einen eigenen Beitrag dafür leisteten, dass aggressive und gewalttätige Handlungsmuster nicht durchbrochen werden.

Die vorwiegend männlichen jungen Täter haben in der Regel Desintegrationserfahrungen hinter sich. Sie sind selten erfolgreich in der Schule, haben in der Familie oft wenig Rückhalt und wenig positive Resonanz auf ihr Handeln im Kindesalter erfahren; deshalb entscheiden sie sich, Konflikte mit Gewalt zu lösen. Sie machen die Erfahrung, dass sie Anerkennung durch aggressives Handeln, Einschüchtern und Drohen erhalten. Gewalttäter:innen erhöhen ihr Selbstwertgefühl dadurch, dass sie ihre Opfer erniedrigen. Dieses Muster kennen wir auch von der Statuswippe. Jens Weidner, der Urvater des Anti-Aggressivitätstrainings, stellt den Zusammenhang her, dass Opfer die „Tankstelle des Selbstbewusstseins“ (Weidner & Malzahn 2009, 47) für Täter sind. Das „Coolnesstraining“ zielt darauf ab, Abwehrhaltungen und Feindseligkeiten zu reduzieren. Die Teilnehmer:innen neigen dazu, ihre (potenziellen) Opfer als aggressiv zu attribuieren, ihn also zuzuschreiben, dass diese selbst aggressiv seien. Für sie besteht darin die Rechtfertigung, Gewalt „prophylaktisch“ einzusetzen; zweifellos handelt es sich hierbei um eine kognitive Verzerrung, eine Rechtfertigungsstrategie, die dazu dient, das eigene Handeln als legitim zu deuten. Jugendliche Gewalttäter:innen wenden Gewalt an, weil sie sich ihren Opfern überlegen fühlen und gleichsam keine Angst vor Konsequenzen haben. Dieses Erleben speist sich zum einen daraus, dass sie die Erfahrung machen, dass Pädagog:innen dazu neigen, Gewalt nicht zu erkennen, nicht sehen zu wollen und zu bagatellisieren. Zum anderen sind da die Opfer; sie sprechen selten von ihren Gewalterfahrungen, aus Angst vor den Tätern, aus Angst, nicht ernst genommen zu werden, und auch weil sie denken, dass es ihnen weitere Nachteile bringt.

Innerhalb des Trainings werden Gewalt und Aggression als natürlich Anteile der Persönlichkeit anerkannt, mit denen gearbeitet wird. Dies geschieht besonders durch eine Konfrontation der Täter:innen mit den unangenehmen Aspekten ihres Verhaltens. Den unbeteiligten Dritten wird ebenfalls eine Mitverantwortung beigemessen. Es soll vermittelt werden, dass Wegschauen oder Beifall klatschen, keine adäquaten Reaktionen sind.

In den 10–12 Terminen eines „Coolnesstrainings“ geht es um folgende Inhalte: eigene Wahrnehmung, Täter-Opfer-Disposition, Grenzen setzen, Kooperation und Gemeinsamkeit in der Gruppe, Wahrnehmung und Kommunikation, Peer-Group-Education, Vertrauen, Offenheit, Konfliktlösung, Verhalten in Bedrohungssituationen, Akzeptanz eigener Schwächen und Stärken, Umgang mit Fremden, Rollen, Normen und Werte, Körpersprache (vgl. Gall 2016, 169). Als Tools werden u. a. interaktionspädagogische Übungen und Spiele, Rollen- und Theaterspiel, Sport,

körperbetonte Spiele, Methoden der Entspannung, Visualisierung von Befindlichkeiten in Gruppen, intensive Konfrontationen und Provokationstest eingesetzt. Die Trainings werden größtenteils in Schulen angeboten. Klassenräume sind in der Regel dafür ungeeignet; es werden Räume mit freien Flächen wie z. B. Turnhallen und Gruppenräume dafür genutzt. Nicht einfach ist im „Coolnesstraining“ der Umgang mit anfänglichen Widerständen; eine tragfähige Beziehung zwischen den Lehrer:innen (welche ggf. entsprechend weitergebildet sind), Trainer:innen und den Jugendlichen ist wichtig für einen Erfolg des Ansatzes. Die Teilnehmer:innen erkennen schnell pädagogische Tricks, die dann mit einer Verweigerungshaltung quittiert werden. Dennoch erweist es sich in der Praxis, dass durch den spielerischen und bisweilen erlebnispädagogischen Charakter der Trainings bei den Jugendlichen einiges hängen bleibt. Beispielsweise Übungen zu Ich-Botschaften, zur Deeskalation und zu Gefühlen. Der nachhaltige Erfolg von „Coolnesstrainings“ resultiert letztlich in besonderem Maße auch den gemachten Erfahrungen durch die Peer-Group-Education. Gewaltfreies Handeln wird als attraktives Muster erkannt, eingeübt und verstetigt.

„Play Fair“ – Soziales Lernen an Schulen

„In der 6c kann ich einfach keinen Unterricht machen“, sagt Ulrike Werner, Deutschlehrerin in einer Gesamtschule in Kassel. „Die drei, der Jonas, der Ugur und Ivo; es schaukelt sich jedes Mal hoch. Sie müssen jede Stunde zeigen, wer der Stärkere ist. Meistens gab es in der Pause schon Stress. Und die Stimmung nehmen sie dann mit in die Klasse; die Mädchen haben Angst davor, dass sie blöd angemacht werden und Jonas und Ugur haben sich wieder mal an der Tischtennisplatte auf Ivo gestürzt.“ Auch ihre Kolleg:innen Peter Hansen und Johanna Gräber berichten von ähnlichen Problemen in ihren 6. Klassen. Auch sie haben die Wahrnehmung, dass es immer dieselben, meist männlichen Jugendlichen sind, die Stimmung machen und durch Respektlosigkeit, das Ignorieren von Regeln und Lautstärke auffallen. Nachdem die Direktorin das Gewaltproblem über längere Zeit nicht wahrhaben wollte und Schlägereien als „normale Raufereien“ bagatellisiert hatte, beschwerten sich die Eltern von zwei Mädchen beim Schulamt – sie leiden unter der Situation und eines von ihnen verweigert mittlerweile seit einem Monat den Schulbesuch. Die geschilderte Situation ist exemplarisch für den Alltag an vielen Schulen in Deutschland; Lehrer:innen, Eltern und Schulträger sind mittlerweile meist offener, das Thema Gewalt in der Schule aktiv anzugehen und nach Lösungen zu suchen. Die Ziele sind dann einerseits, eine Situation herzustellen, in der Unterricht besser oder wieder möglich ist und andererseits in einer Antwortfindung auf die Anforderungen von Eltern, Schüler:innenvertretungen und leidgeplagten Lehrer:innen. Das Leitmotiv sollte aber sein, dass es Schüler:innen gelingt, den Alltag möglichst

frei von gewalttätigen Konflikten zu erleben und im Umgang mit Gleichaltrigen positive Erfahrungen in der Gruppe zu machen.

Viele Schulen haben in den letzten Jahren einen Wandlungsprozess hinter sich; die Ganztagsangebote haben deutlich zugenommen, sodass auch an den Nachmittagen Angebote für Schüler:innen stattfinden und eine Betreuung bis in den Nachmittag hinein vielerorts gewährleistet wird. Hierzulande liegt, anders z. B. als in anderen Ländern, der Fokus häufig nicht auf dem Unterricht, sondern eher auf der Betreuung von Kindern bzw. einer sinnvollen Freizeitgestaltung. Schule nimmt dadurch zunehmend mehr Raum in der Lebenswelt von Schüler:innen ein und hat dadurch auch größere Schnittmengen zu außerschulischen Bereichen, d. h. die Anforderungen an das System, sich mit alltäglichen Themen von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen, hat deutlich zugenommen. Insofern ist das ehemals ausschließlich von Lehrer:innen bespielte Terrain Schule mittlerweile interdisziplinär mit Sozialarbeiter:innen, Erzieher:innen, Hilfs- und Assistenzkräften verwoben. Denn auch der gesellschaftliche Anspruch an schulische Bildung hat sich deutlich erweitert. Sie soll nicht mehr nur Mathematik, Deutsch und die tradierten Nebenfächer vermitteln, sondern auch auf gesellschaftliche Problemstellungen wie z. B. übertriebenen Medienkonsum, mangelnde Erziehung, drohende Verwahrlosung, Transgender, digitale Transformation und auch Gewalt reagieren. Für diese erweiterten Aufträge jenseits des Stundenplans hat auch die Soziale Arbeit Antworten gefunden und zumindest in der Peripherie von Schule maßgeschneiderte Angebote geschaffen, die den Lehrplan an den Stellen ergänzen, wo Lehrer:innen, qua Auftrag „Klassenziel“ an ihre Grenzen stoßen.

„Alles, was die Sozialisation im Kindes- und Jugendalter betrifft, kann auch der Prävention von Aggression dienen [...] eine Fülle von Praxis Erfahrungen liegen aus den Projekten des Aktionsprogramms der Bundesregierung gegen Aggression und Gewalt [...] vor. Viele solche Anti-Gewalt Programme bemühen sich um eine Art Breitband Antibiotika von Maßnahmen, nicht nur für Gewalttäter, sondern für gefährdete Kinder und Jugendliche generell, um nicht nur bloß auf die Symptome zu reagieren, sondern langfristig Unterstützung bei der Erziehung, [...] zu gewährleisten.“ (Wahl 2001, 730ff.)

Kurz gesagt: Der Ansatz besteht darin, Kindern und Jugendlichen einen Raum zu geben, in dem sie prosoziales Verhalten ausprobieren, erleben und in ihrer Anerkennungsbilanz positiv integrieren können.

Darauf basiert als eines von vielen möglichen Angeboten des Sozialen Lernens an Schulen das Programm „Play Fair“. Es ist auf etwa ein Schulhalbjahr angelegt, um Klassen oder auch Schüler:innengruppen zu erreichen, in denen Gewalt in Form von Störungen, körperlichen Auseinandersetzungen oder respektloser Sprache ausgeprägt ist. Die Termine finden im wöchentlichen Umfang statt, zwei erlebnispädagogische ganze Schultage am Anfang und gegen Ende des Angebots gehören ebenfalls zum Konzept.

Wie funktioniert „Play Fair?“

Die einzelnen Termine bauen aufeinander auf und dauern zwischen 90 bis 120 Minuten. Eine Gruppengröße von 10–14 Personen ist optimal. Die Termine sind im Kern alle ähnlich aufgebaut, um im Verlauf für den Schüler:innen Sicherheit zu geben – für die Inhalte gilt das freilich nicht, denn wichtig ist, dass der Kurs Spaß machen soll. Im Folgenden soll entlang der typischen Phasen eines Termins das Programm skizziert werden.

1. *Ankommen*

Beim Ankommen sollen die Teilnehmer:innen auf einem Flipchart o. Ä. durch das Aufkleben von Punkten mitteilen, wie sie gerade in diesem Moment ankommen und „drauf sind“. Die Trainer:innen und die Gruppe erhalten dadurch schon zum Start Hinweise darauf, ob jemand gerade einen schlechten Tag hat.

In der anschließenden Begrüßungsrunde, die im Stuhlkreis stattfindet, können die Anleiter:innen Bezug zu besonders auffälligen Punktständen nehmen und nach Gründen für besonders gute und schlechte Laune fragen. Zudem eröffnet dieses Verfahren auch Zugang zu den Schlüsselthemen des sozialen Lernens. In der Praxis werden dann oft die Themen der Schüler:innen zum Teil der Begrüßungsrunde; ein Beispiel:

Ivo hat seinen Punkt heute bei einer minus acht aufgeklebt. Er wirkt auch betrübt, sodass die Anleiterin Monika behutsam nachfragt: Ivo, du bist heute nicht so gut drauf, vermute ich. Möchtest du uns mitteilen, was passiert ist?“

Ivo: „Mein Fahrrad habe ich vor der Schule angeschlossen. Und als ich gerade zu ‚Play Fair‘ gegangen bin, habe ich gesehen, dass irgend so ein Hurensohn meinen Sattel geklaut hat!“ (Anmerkung: Das Wort Hurensohn verstößt ja eigentlich gegen die Regeln in ‚Play Fair‘, aber hier wird es von Monika nicht kommentiert. Ivo ist sehr aufgebracht, sodass eine Intervention hier eskalierend wirkt.)

Monika: „Oh. Ich kann gut verstehen, dass du jetzt richtig sauer bist; was brauchst du heute in der Gruppe?“

Ivo: „Ich weiß nicht. Eigentlich bin ich nur voll wütend. Am besten, ihr lasst mich heute in Ruhe.“

Je nach Bedürfnis ist es also wichtig für die Gruppendynamik mit der Stimmung umzugehen. Es kann auch um ganz andere Impulse gehen, wie Probleme zu Hause oder sogar den Tod von Angehörigen. So kann es z. B. auch wichtig sein, die „heiße Kartoffel“ aufzunehmen und die Gruppe zum Teilen von Erfahrungen einzuladen. Wenn Ivo gesagt hätte: „Ich bin total sauer. Und mein Vater macht sicher Ärger, weil er jetzt einen neuen Sattel kaufen muss“, wäre es z. B. gut gewesen, die anderen Kinder aufzufordern zu erzählen, ob ihnen auch schon mal etwas gestohlen wurde und wie sie sich dabei gefühlt haben. Und auch, wie das blöde Gefühl wieder weggegangen ist. Inhaltlich lässt sich dann der Bogen z. B. zu Gefühlen (anknüpfen an Ivos Stimmung), zu Wut und Aggression (was würde Ivo tun, wenn er den Täter

herausfindet) und zu den Regeln (was würde passieren, wenn hier im Kurs jemand klaut) spannen.

2. Warm-Up

Nach der Begrüßung folgt ein Warm-Up, also ein aktivierendes, beruhigendes oder fokussierendes Spiel, je nachdem, was im Anschluss für das Thema und die Gruppenstimmung gebraucht wird. Wenn viele Schüler:innen im Negativbereich gepunktet haben, weil die Ferien gerade zu Ende sind und sie lieber draußen mit ihren Freunden wären, sind eher Gruppekooperationsaufgaben (Siehe Kapitel 5.4) geeignet, um die Aufmerksamkeit auf eine positive Gemeinschaftserfahrung zu lenken, für ernste Themen wie Gefühle und Vertrauen bieten sich andere ruhige Übungsformate (Siehe Kapitel 5.5) an.

3. Inhalt

In „Play Fair“ sind die folgenden Schwerpunkte in der Tabelle Themen, die behandelt werden. Dabei ist es nicht nötig, sich zwanghaft an den Ablauf zu halten, auch klassen- und gruppenspezifische Anliegen können bearbeitet werden. Auch aus der Begrüßungsrunde können sich Themen ergeben, die geübte Trainer:innen, wenn sie keiner aufwendigen Vorbereitung bedürfen, auch spontan als Masterthema genutzt werden. Grundsätzlich gilt: Die Trainer:innen sollten über einen guten Methodenkoffer verfügen, um angemessene Spiele und Übungen auch situativ einsetzen zu können (Siehe Tabelle 3).

Tab. 3: Musterplanung für „Play Fair“

Thema	Inhalte
1 Vorstellung der Schüler:innen und Regeln für das Training	Die Schüler:innen stellen sich vor und lernen die meist externen Trainer:innen kennen. Die Vorstellung kann z. B. mit Steckbriefen, die durch eine gegenseitige Befragung entstehen, erfolgen. Die Regeln werden partizipativ erarbeitet.
2 Individuelle Ziele und Gruppenziele	Die Schüler:innen definieren für sich selbst und dann für die Gruppe, was sie in den nächsten Monaten erreichen wollen. Das ist wichtig, weil die Trainer:innen immer wieder Bezug dazu herstellen.
3 Erlebnispädagogischer Tag 1	Je nach Qualifikation und Erfahrung der Trainer:innen. Ganztagesaktion und Freistellung von Unterricht.
4 Selbst- und Fremdwahrnehmung	Übungen zu Nähe und Distanz sowie nonverbaler Kommunikation (Gestik und Mimik)
5 Stärken und Schwächen	Bewusstmachen individueller Stärken und Schwächen
6 Vertrauen und Ehrlichkeit	Was ist Lügen? Wem vertraue ich? Wie entsteht Misstrauen?
7 (Gewaltfreie) Kommunikation	Übungen zur verbalen Kommunikation Bedürfnisse angemessen ausdrücken und Ich-Botschaften formulieren
8 Gefühle	Welche Gefühle kennen die Teilnehmer:innen? Welchen Zugang haben sie dazu?

Thema	Inhalte
9 Empathie und Einfühlungsvermögen	Wie fühle ich mich als Opfer/als Täter:in? Wie kann ich mich entschuldigen? Was ist eine Wiedergutmachung?
10 Gewaltauslöser – was triggert mich?	Sammeln von Gewalt auslösenden Wörtern, Situationen und Provokationen
11 Kreativer Umgang mit Provokation und Aggression	Provokationstests und Erarbeiten alternativer Handlungsmuster ³
12 Umgang mit schwierigen Eltern	Teilen von Erfahrungen: Was mache ich bei Stress mit meinen Eltern? Wie geht das den anderen?
13 Rollenbilder und Gender	Typisch Mann – typisch Frau?
14 Gruppenwappen	Die Gruppe erarbeitet ein Wappen, welches die gemeinsamen Werte und Erfahrungen aus den bisherigen Sitzungen zum Ausdruck bringt.
15 Erlebnispädagogischer Tag 2	Je nach Qualifikation und Erfahrung der Trainer:innen. Ganztagesaktion und Freistellung von Unterricht. Kann auch teilweise zur Vorbereitung der Vernissage benutzt werden.
16 Abschluss und offene Vernissage	Darstellung der Ergebnisse für Eltern, Lehrer:innen z. B. mit einer Wandzeitung, einem Anspiel oder einer Skulptur. Die Gruppe kann das Ergebnis kreativ selbst bestimmen.

4. Cool Down

Nach dem Inhalt kommt dann wieder ein Spiel. Es ist zur Vorbereitung auf die Abschlussrunde gedacht und sollte in der Regel fokussierend oder beruhigend wirken (Siehe Kapitel 5.6).

5. Abschluss

In der Abschlussrunde, die nicht länger als 5 Minuten dauern sollte, weil die Aufmerksamkeit der Gruppe deutlich abgenommen hat, erhalten die Schüler:innen von den Trainer:innen ein Feedback und vor allem Lob; kritische Situationen können auch noch mal angesprochen werden, allerdings ohne einzelne Schüler:innen vor anderen zu kritisieren; wenn es nötig ist, sollen diese gebeten werden, nach dem Training für ein Gespräch im geschützten Rahmen mit den Trainer:innen noch im Raum zu bleiben.

In Gruppen, die eine positive Dynamik entwickeln, sollte eine „Lobkultur“ eingeführt werden, d. h. alle Teilnehmer:innen teilen eine positive Erfahrung aus dem heutigen Termin den anderen mit.

Ein Bezug zur Veränderung der Stimmung zur Eingangsrunde ist ebenfalls sinnvoll. Die Verabschiedung erfolgt immer mit der Nennung des nächsten Termins. Um eine bessere Verbindlichkeit herzustellen, kann auch jedes Kind per Handschlag verabschiedet werden.

Das Angebot Play Fair ist vornehmlich auf praktischen Erfahrungswissen aufgebaut und die einzelnen Module unterstützen Kinder und Jugendliche darin, prosoziale

³ Diese Einheit sollte nicht vorgezogen werden

Kompetenzen wie Hilfsbereitschaft, Toleranz und Friedfertigkeit zu entwickeln. Die einzelnen Module sind dabei hilfreich, dass die Teilnehmer:innen durch die einzelnen Tools und Übungen lernen, dass sie innerhalb der Gruppe durch aktive Mitarbeit eine positive Anerkennung bekommen. Die Rolle der Trainer:innen ist es dabei, „Leitplanken“ zu setzen und dabei zu unterstützen, wenn dies nicht auf Anhieb gelingt. Aus diesem Grund ist eine grundsätzlich ressourcenorientierte Grundhaltung wichtig. Entsprechend werden negativ konnotierte Persönlichkeitseigenschaften „reframt“. Laute und aufbrausende Teilnehmer:innen bringen unter diesem Blickwinkel auch Energie mit ins Gruppengeschehen. Aggressivität entsteht oft dadurch, dass Ungerechtigkeit empfunden wird; hier geht es nun darum, diesem Eindruck angemessen Ausdruck zu verleihen und mit der Gruppe Lösungswege zu erschließen, die nicht gewalttätig, aber lösungsorientiert sind. Exemplarisch schauen wir uns hier das Thema Aggressionsauslöser an. Zunächst werden Situationen gesammelt, die die Teilnehmer:innen wütend machen und anschließend skaliert. Am oberen Ende der Skala finden sich dann oft Begriffe wie „meine Familie wird beleidigt“, „es werden Lügen über mich erzählt“ und „rassistische Beleidigungen“. Die Trainer:innen führen die Gruppe dann von diesen abstrakten Begriffen hin zu anschaulichen Rollenspielen, um über das Wahrgenommene und das Gefühlte in einen regen Austausch zu kommen. Wie geht es z. B. dem Opfer, wenn über ihn/sie verbreitet wird, dass er/sie ein Handy geklaut hat (was nicht stimmt); welchen Vor- und Nachteil haben Täter:innen, was macht das Opfer mit seiner Wut, usw. Da die Themen meist alltagsnah sind, ist es nicht schwierig, die Gruppe zu fokussieren. Die Teilnehmer:innen „fahren ihren eigenen Film“ und assoziierten Erfahrungen sowohl aus Opfer- als auch aus der Täterrolle, sodass sie für kritische Situationen besser sensibilisiert sind. Entsprechend ist dann das 12. Thema das Erarbeiten von Handlungsalternativen, bevor es zur Gewalt kommt.

Der rote Faden des Trainings ergibt sich aus den vielfältigen Impulsen der Teilnehmer:innen und aus ihren jeweils relevanten Themen, die sie mitbringen. Partizipation und Mitbestimmung machen „Play Fair“ zu einem dynamischen Angebot mit Bezug zu den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen. Auch der Name „Play Fair“ wurde vor vielen Jahren von teilnehmenden Schüler:innen selbst erfunden.

Je nach beruflichen Vorerfahrungen und Qualifikationen der Trainer:innen gestalten sich Angebote des sozialen Lernens mannigfaltig, sodass neue Tools immer wieder mit eingebaut werden können. So wird das Training in der Durchführung bei geschulten Erlebnispädagog:innen sicherlich anders aussehen als bei Theaterpädagog:innen. Letztlich bietet der pädagogische Unterbau jedoch nur das Gerüst; der Inhalt und die Aktion kommen aus der Gruppe und werden maßgeblich von den Teilnehmer:innen gestaltet. Soziales Lernen ist kein Unterrichtskonzept, sondern eine Gestaltungsplattform, die mit dem Engagement, der Erfahrung und der Beziehung der Trainer:innen zur Gruppe steht und fällt. Erfolge sind deshalb schwierig direkt messbar, weshalb der Kontakt zu Lehrer:innen und Eltern wichtig

sind. Die Auswertung sozialer Trainings erfolgt über Evaluationsbögen und über Auswertungsgespräche sowohl auf der Ebene der Teilnehmer:innen als auch der beauftragenden Einrichtungen. Deutliche Verbesserungen mit Bezug auf die Ausgangslage sind in der Regel zu verzeichnen.

5.4 Tool – Die Horizontale Leiter

Zielgruppe: Kinder ab der 3. Klasse und Jugendliche

Ziel: Warm Up zur Gruppenaktivierung und Förderung von Kooperation

Durchführung: Gruppen in allen Bereichen des sozialen Lernens

Durchführung

Material: Rundhölzer (Anzahl pro 2 Teilnehmer:innen ein Rundholz)

Die Stangen erst direkt vor dem Spiel austeilen und danach wieder einsammeln. Gut darauf achten, dass die Teilnehmer:innen nicht mit den Stangen herumfucheln und sich gegenseitig verletzen. In neuen oder herausfordernden Gruppen ist von dieser Übung abzuraten.



...ungefähr so.

Die Gruppe tut sich in Zweier-Teams zusammen. Wichtig ist es hier bei, dass die Teams in etwa die gleiche Körpergröße haben.

Sind die Teams gebildet, bekommt jedes Team ein Rundholz und stellt sich der Reihe nach hintereinander auf, sodass eine horizontale Leiter gebildet wird.

Wichtig: Die Rundhölzer müssen mit beiden Händen festgehalten werden. Des Weiteren müssen die Teilnehmer:innen im Ausfallschritt stehen. Auf dem weiter vorne gestellten Bein muss das Rundholz auf dem Oberschenkel etwas aufliegen, sodass es stabiler ist.

Nun kann ein/e freiwillige/r Teilnehmer:in am Anfang der Leiter auf das erste Rundholz steigen und über die Hölzer bis ans Ende der Leiter laufen.

Wichtig: Der/Die Teilnehmer:in, der/die über die Hölzer läuft, darf sich nur an den Schultern der anderen Teilnehmer:innen festhalten, nie auf die Köpfe fassen. Die Verletzungsgefahr ist sonst zu groß. Zudem ist es wichtig, dass kein/e Teilnehmer:in gezwungen wird, über die Hölzer zu gehen. Man kann zwar versuchen, etwas zu motivieren, sollte jedoch nie zwingen.

Bei Gruppen, in denen es möglicherweise einige kleinere, zierliche Teilnehmer:innen gibt, ist es wichtig, dass neben ihnen mindestens ein/e etwas größerer, kräftigerer Teilnehmer:in steht, um möglicherweise mit festzuhalten. Dies sollte auch ehrlich so mit der Gruppe besprochen werden, damit sie wissen, wie wichtig hierbei die Sicherheit ist.

Nachdem die ersten Schüler:innen über das Holz gelaufen sind, müssen diese nach hinten laufen und ein weiteres Rundholz bekommen, damit die Leiter länger wird. Es kommt manchmal vor, dass auch die Trainer:innen gebeten werden, darüber zu laufen. Das kann man individuell und nach Gewichtsklasse entscheiden.

Eine kurze Auswertung mit Fragen danach, wie es den Teilnehmer:innen bei der Übung ging und wie sie es ggf. geschafft haben, Widerstände zu überwinden und Vertrauen zur Gruppe zu haben, ist sinnvoll.

5.5 Tool – Das Pendel

Zielgruppe: Kinder ab der 3. Klasse und Jugendliche

Ziel: Vertrauensübung

Durchführung: Gruppen in allen Bereichen des sozialen Lernens

Durchführung

Die Gruppe steht eng im Kreis (Schulter an Schulter), eine Person befindet sich in der Mitte. Die Person in der Mitte schließt die Augen und lässt sich in verschiedene Richtungen fallen, ohne die Beine zu bewegen oder die Augen zu öffnen. Sie muss dabei Körperspannung halten und darf weder in der Hüfte noch in den Knien einknicken. Aus Sicherheitsgründen ist es empfehlenswert, die Arme und Finger vor der Brust zu verschränken, um beim Fallen nach hinten zu vermeiden, reflexartig die Teilnehmer:innen im Kreis zu verletzen.

Die Gruppe soll darauf achten, nicht zu schubsen, sondern lediglich das Fallenlassen in alle Richtungen aufzufangen. Die Trainer:innen moderieren und achten darauf, dass es nicht zu wild wird und auch, dass niemand gezwungen wird. Regelverstöße werden sofort angesprochen und die Übung im Zweifelsfalle abgebrochen. In der praktischen Erfahrung ist das allerdings selten nötig.

Im Anschluss daran folgt der inhaltliche Schwerpunkt des Termins. Diese Übung bietet sich u. a. an, wenn es im Training um Gefühle oder den Vertrauensaufbau geht. Eine kurzes Gruppenfeedback, wie sich die Teilnehmer:innen dabei gefühlt haben, in der Mitte zu stehen und ob es ihnen schwer oder leicht gefallen ist, sich fallen zu lassen, ist hilfreich.

5.6 Tool – Der Zeichenkurs

Zielgruppe: Altersoffen ab dem Grundschulalter

Ziel: Cool-Down

Durchführung: Gruppen in allen Bereichen des sozialen Lernens

Durchführung

Ein/e Teilnehmer:in zeichnet verdeckt an der Flipchart einen von ihm/ihr heimlich gewählten Begriff (Fahrrad, Baum, Haus, Schlüssel) und beschreibt dabei ihre/seine Stüfftührung, ohne zu verraten, was er/sie eigentlich malt.

Die Gruppe folgt den Anweisungen und malt analog dazu das Bild, so wie sie es beschrieben bekommen.

Das Spiel endet mit dem Erraten des Begriffes.

... oder eine weitere einfache Übung zum Cool Down:

5.7 Tool – Das Rückenschreiben

Zielgruppe: Altersoffen ab dem Grundschulalter

Ziel: Cool-Down

Durchführung: Gruppen in allen Bereichen des sozialen Lernens

Durchführung

Die Schüler:innen bilden Paare und schreiben sich mit dem Finger Buchstaben auf den Rücken, die dann Wörter ergeben; auf dessen Rücken geschrieben wird, muss sich gut konzentrieren. Es wird der taktile Sinn angesprochen, eine gute Musterunterbrechung.

5.8 Mobbing und psychische Gewalt

Wir haben gesehen, dass im Fallbeispiel Sebastian Bosse seine schulischen Mobbing Erfahrungen möglicherweise eine wichtige Rolle spielen. Wer in der sozialpädagogischen Arbeit mit Gruppen wie Schulklassen, Bewohner:innen von Wohngruppen und anderen Settings, an denen sich Kinder und Jugendliche regelmäßig treffen, zu tun hat, dem ist der Begriff Mobbing sicherlich schon begegnet. Doch worum geht es bei diesem Mobbing eigentlich genau? Und ist Mobbing eigentlich Gewalt?

Um Licht ins Dunkel zu bringen, definieren wir den Begriff Mobbing erst einmal und laden Sie dazu ein zu überlegen, bei welchem der drei folgenden Beispiele es sich um Mobbing handelt:

1. Der 13-jährige Johannes fährt mit einem Ferienspiele-Angebot eines Jugendzentrums in ein Erlebnisbad. Die meisten anderen Teilnehmer:innen kennt er nicht, doch er hat schnell viel Spaß an der Wasserrutsche, dem Sprungturm und dem Wasserballturnier. Als er beim Wettkampf hochspringt, um den Ball ins Tor zu werfen, hält ihn Justin an seiner Badehose fest, sodass er entblößt wird. Alle an-

- deren lachen darüber und Johannes schämt sich; auch auf der Heimfahrt kichert Justin mit einem Mädchen offensichtlich über den „Jungen ohne Badehose“ und Johannes ist froh, als der Ausflug vorbei ist. Das Jugendzentrum meidet er in den nächsten Wochen, weil er sich gemobbt gefühlt hat.
2. Frieder besucht die 9. Klasse eines Gymnasiums und ist ein strebsamer Schüler. Nach der Schule hat er wenig Kontakte zu anderen, weil ihm das Lernen wichtig ist und er programmieren lernt. Torben, sein Klassenkamerad, ist ganz anders drauf; er spielt sehr gut Fußball im Verein und ist besonders bei den Mädchen beliebt. Als Torben davon erfährt, dass Frieder seiner heimlichen Liebe Magdalena bei der Vorbereitung für eine Mathearbeit geholfen hat, behauptet er zunächst heimlich bei den anderen Mädchen, dass er gehört habe, dass Frieder Magdalena angetatscht hätte. Das spricht sich schnell herum und das Gerücht hält sich. Auch wenn Frieder bislang eher ein Einzelgänger war, merkt er nun, dass sich seine Klassenkamerad:innen zunehmend von ihm abwenden. Bisweilen bekommt er mit, dass er als „Fummelfrieder“ und „Ferkelfrieder“ bezeichnet wird. Er läuft dann immer rot an, was das Ganze noch schlimmer macht. Torben legt immer wieder nach. Wenn Frieder vorbeiläuft, macht er obszöne Gesten, meist hinter seinem Rücken. Über Monate geht es weiter, meist alle zwei bis drei Wochen kommt eine neue Attacke; mal mit gefakten Fotos von Frieder in unvoreilhaftigen Situationen, mal mit falschen Behauptungen über Frieder und seine Mutter. Frieder wehrt sich nicht. Er leidet und ist schließlich für eine längere Zeit nicht mehr in der Schule.
 3. Jens und Yasin sind beide in der 8. Klasse einer Schule für Erziehungshilfe. Beide Schüler sind recht verhaltensauffällig. Ihr Hobby sind „Pranks“, also üble Streiche, die sie oft aus dem Internet nachahmen. In der letzten Zeit gab es dabei einige bedenkliche Höhepunkte; es fing damit an, dass Jens Yasins Straßenschuhe beim Sportunterricht aus der Umkleide entwendete und diese zusammengebunden in unerreichbarer Höhe an die Dachrinne geworfen hatte. Yasin musste in seinen Hallenschuhen nach Hause gehen und es gab viel Gelächter. Kurz darauf spannte Yasin auf dem Schulhof eine dünne Schnur, ärgerte Jens und rannte schnell weg, sodass sein Verfolger zu Fall kam und sich leicht verletzte. Dafür verkleidete sich Jens zu Halloween dann als Sensenmann, lauerte Yasin, der offensichtlich in Panik war, auf dem Heimweg auf und „kitzelte“ ihn mit der Fake-Sense. Das Video, welches ein Klassenkamerad angefertigt hatte, ging in der ganzen Schule viral. Der nächste „Prank“ führte allerdings schließlich zur Anzeige und einer Beschwerde von Jens Eltern bei der Schulleitung, dass dieser gemobbt werde. Yasin hatte, als Jens nicht im Raum war, einen dicken Popel in dessen Pausenbrot geschmiert und später gefilmt, wie Jens genüsslich sein Frühstück verzehrte und das Ganze in die Klassen-WhatsApp-Gruppe gestellt, was wieder mal für viel Gelächter gesorgt hatte.

Doch in welchem dieser Beispiele sprechen wir von Mobbing? Kennzeichnend für diesen Begriff sind folgende Faktoren: längerer Zeitraum, wiederkehrende Vorfälle,

Machtgefälle zwischen Akteur:innen und Betroffene:n und Mobbing als Gruppen-geschehen. Wenn Sie mit dieser Brille auf die skizzierten Fallbeispiele schauen, erschließt sich, dass nur im Fallbeispiel Frieder alle Faktoren zutreffen. Im Fall Jens und Yasin fehlt das Machtgefälle, im Fall Johannes die anderen beiden Faktoren.

Mobbing kommt sehr häufig vor. Untersuchungen haben ergeben, dass im Schnitt jede/r siebte/r Schüler:in davon betroffen ist (Vgl. Hanewinkel & Knaack 1997; Korn 2006). Die Folgen sind eklatant und von Nachteil für alle Beteiligten. Mit Blick auf Schulen sorgt Mobbing für Misstrauen und ein unangenehmes Klassenklima – nicht nur für die Betroffenen, sondern für die ganze Gruppe. Am meisten leiden natürlich die Betroffenen unter Mobbing. Sie machen Erfahrungen, die den Auswirkungen physischer Gewalt entsprechen. Insofern verstehen wir Mobbing ganz klar als eine Form von Gewalt. Mobbing ist die sicher bekannteste Unterform psychischer Gewalt.

Psychische Gewalt wird sehr unterschiedlich definiert. Klar ist aber, dass es sich dann um psychische Gewalt handelt, wenn die psychische Integrität eines Menschen wiederholt verletzt wird und so ein Muster der Grenzüberschreitung entsteht. Dabei ist nicht entscheidend, ob Akteur:innen dies bewusst oder gezielt tun. Entscheidend ist, was der/die Betroffene wahrnimmt bzw. welchen Effekt Handlungen haben. Was meine Grenze ist, die jemand vielleicht systematisch überschreitet, kann letztlich nur ich definieren. Daher ist psychische Gewalt auch wesentlich unsichtbar. Zum einen ist das Medium psychischer Gewalt, also der ‚Gegenstand‘ oder das ‚Material‘, über den diese Gewalt geschieht, nicht physische Akte, sondern verbale und symbolische Handlungen, die von Dritten weniger direkt beobachtbar, vor allem aber uneindeutiger sind und einen viel größeren Interpretationsraum besitzen. Sehr häufig kann das, was ein/e Betroffene:r als psychische Gewalt erfährt, von Dritten als eine (Fehl)-Deutung interpretiert werden. Da vor allem bei Mobbing ein Machtgefälle existiert, hat der/die Akteur:in oft auch mehr Deutungsmacht, was die Aufdeckung von psychischer Macht weiter verkompliziert.

Zum anderen sind aber auch die Effekte nur indirekt beobachtbar, da diese sich zunächst auf die Psyche eines Menschen auswirken und höchsten mittelbar auch weitere physische Effekte nach sich ziehen. Psychische Gewalt ist in besonderer Weise eine Beziehungsgewalt und immer Teil einer Beziehungsdynamik. Auch hier ist ein Machtgefälle, wie im Beispiel von Mobbing, oft eine Voraussetzung sowie ein Risikofaktor. Menschen sind jedoch, wie die Anerkennungstheorien schon gezeigt haben, besonders dann verletzlich, wenn psychische Gewalt von für sie bedeutsamen (signifikanten) anderen ausgeübt wird, also Bezugspersonen, Freunde oder Autoritätspersonen. Wie schon beschrieben ist psychische Gewalt oft auch ein Nebenaspekt von körperlicher und/oder sexueller Gewalt.

Kehren wir zur häufigsten Form der psychischen Gewalt, dem Mobbing zurück. Dieses stellt sich also als ziemlich komplex dar. Zunächst haben wir Akteur:innen, die durch ihr Handeln an Anerkennung hinzugewinnen und die sich der Folgen für den/die Betroffene:n in der Regel nicht (ausreichend) bewusst sind. Es kommt zu verbalen

Attacken, dem Verbreiten von Gerüchten, mitunter auch zu körperlichen Übergriffen auf eine:n bestimmte:n Schüler:in. Dies geschieht allerdings meistens verdeckt, so dass Autoritätspersonen davon nichts mitbekommen und allenfalls das Gefühl einer unklaren Konfliktsituation haben. Hinzu kommt, dass die Mobber:innen aufgrund ihrer Persönlichkeit häufig beliebte Schüler:innen sind; in ihrem Verlangen nach Anerkennung sind sie oft tolle Sportler:innen, redogewandt und extrovertiert.

Das Grundprinzip funktioniert nur unter der Duldung bzw. sogar durch die Unterstützung von anderen Mitgliedern der Gruppe. Zum einen unterstützen sie den/die Akteur:in dadurch, dass sie dessen Handeln cool finden, sich an der Verbreitung von falschen Behauptungen über den/die Betroffene:n beteiligen und das negative Handeln respektieren. Zum anderen solidarisieren sie sich nicht mit dem/der Betroffene:n, auch aus der Befürchtung heraus, möglicherweise selber zum/zur Betroffene:n werden zu können bzw. in der Gunst der Akteur:innen zu fallen.

Einfache pädagogische Antworten liegen nicht auf der Hand; eine Ansprache des/der Akteur:in durch z. B. eine:n Lehrer:in hätte zur Folge, dass der/die Betroffene in seiner Rolle wahrscheinlicher noch weiter herabgesetzt würde. Plakativ würden ihm Titulierungen wie „Petze“, „Schwächling“, „Verräter“ usw. subsumiert, die ggf. auch von der Gruppe getragen würden. Sollte sich der/die Betroffene eigenständig über das Mobbing kundgetan haben, würde es das in dieser Konstellation vermutlich kein zweites Mal tun, weil die Ausgrenzungen noch zunehmen würden. Hinzu kommt, dass Mobbing in den seltensten Fällen offensichtlich ist und die Betroffenen dazu tendieren, sich nicht an Pädagog:innen zu wenden. Es sind vielmehr die Folgen des Mobbings, die in diffuser Form für Außenstehende sichtbar werden und die dann dazu führen können, dass das Mobbing aufgedeckt wird. In der Bandbreite sind alle Folgen von psychischer Gewalt zu verorten, wie z. B. psychosomatische Beschwerden, Schulabstinz, Leistungsabfall bis hin zu Selbstmordgedanken. Mobbing erschließt sich also für Fachkräfte in der Regel erst auf den zweiten Blick und setzt auch ein Vertrauensverhältnis der betroffenen Schüler:innen zu den Pädagog:innen voraus.

5.9 Tool – No Blame Approach

Zielgruppe: I. d. R. Schulklassen; Jugendliche in Gruppen

Ziel: Stoppen des Mobbings

Durchführung: Der „No Blame Approach“ ist ein Tool, um von Mobbing Betroffene zu schützen bzw. den Prozess des Mobbings zu unterbrechen. Das Tool ist i. d. R. geeignet für Schüler:innen ab der Sekundarstufe I. Die Durchführung kann von Lehrer:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder externen Anbietern vorgenommen werden. Der „No Blame Approach“ ist zeitlich auf einen Zeitraum von 2 bis drei Wochen ausgelegt. Das Verfahren wird idealweise von 2 entsprechend geschulten Trainer:innen durchgeführt.

Durchführung

Wenn Sie sich nun in die Vogelperspektive begeben und Mobbing als einen komplexen Vorgang betrachten, ist es eine gute Überlegung, einen Ansatzpunkt zu finden, der dieses Muster unterbrechen kann. Ein Abstrafen der Akteur:innen und der Unterstützer:innen wird wahrscheinlich nicht funktionieren. Deshalb bietet der sogenannte „No Blame Approach“ in diesem Kontext eine effektive Möglichkeit, den/die Betroffene:n zu unterstützen und den gesamten Prozess am Ende zu stoppen. Das Leitziel ist hierbei nicht, in Betroffene:n und Akteur:in zu differenzieren, sondern ein Ansatz, der ohne Schuldzuweisungen der einzelnen Betroffenen auskommt. Die Wurzeln liegen Anfang der 1990er-Jahre in England und entspringen den Gedanken von Barbara Maines und George Robinson (vgl. Blum & Beck 2019, 58). Der „No Blame Approach“ ist prospektiv ausgerichtet und nimmt die Akteure in die Verantwortung, ohne sie zu verurteilen, also dass das negative Verhalten der Gruppe nicht anklagend oder in Vorwürfen dargestellt wird, sondern dass der Ist-Zustand eben ohne Vorwürfe (no blame!) als Ausgangssituation für einen wünschbaren Zustand in der nahen Zukunft dargestellt wird. In Deutschland fasste er vornehmlich in den Jahren 2006–2011 in der Fachwelt Fuß. Der Ansatz ist sehr erfolgreich; in über 87 % der Anwendungsfälle konnte das Mobbing damit gestoppt werden (vgl. Blum & Beck 2019, 59).

Gemäß der Grundhaltung beim „No Blame Approach“ ist es wichtig, die von Mobbing betroffenen Schüler:innen nicht als Opfer zu bezeichnen.

Im ersten Schritt findet ein Gespräch mit diesem statt. Dabei geht es nicht darum, den Fall in der Tiefe zu lösen oder darum Ermittlungen anzustellen, sondern darum, Zuversicht zu vermitteln, Sicherheit zu geben und um den Betroffenen das Engagement der Fachkräfte für die Abwendung ihrer schwierigen Lage aufzuzeigen (vgl. Blum & Beck 2019, 78ff.). In diesem Gespräch nennt der/die Betroffene Namen von Mitschüler:innen, die positiv oder negativ besetzt sind, darunter auch den Namen der/des Mobber:in (vgl. Blum & Beck 2019, 94–102). Für Frieder aus dem Fallbeispiel bietet es sich an, dass die Trainer:innen ihre Wahrnehmung zunächst in Form von Ich-Botschaften schildern und den Betroffenen im Gespräch in seiner Aufmerksamkeit darauf lenken, inwiefern er an einer Lösung des Problems interessiert ist. Mögliche Sätze für die Trainer:innen wären: *„Wir erleben Dich seit einiger Zeit als sehr zurückgezogen und traurig und haben den Eindruck, dass Du Dich in Deiner Klasse nicht wohlfühlst.“* Nach dem Einstieg ins Gespräch erhält der Betroffene die Möglichkeit, seine Wahrnehmungen und Gefühle zu schildern und auch den Veränderungswunsch klar zu benennen.

Im zweiten Schritt wird dann eine sogenannte Unterstützerguppe gebildet. Diese besteht jeweils zur Hälfte aus Schüler:innen, die aktiv am Mobbing beteiligt sind und denjenigen, die nicht aktiv am Mobbingprozess beteiligt sind. Da Mobbing ein Gruppengeschehen ist, sind stets alle Gruppenmitglieder:innen am Mobbing beteiligt. Entweder als direkt handelnde Personen, als Unterstützer:innen oder als

Zuschauer:innen, die den Status quo ermöglichen. Sie besteht aus 6–8 Personen. In der Praxis ist der Unterstützerguppe meist schon beim Nennen des Namens des/der Betroffenen klar, um was es geht. Die Fachkraft erläutert mit ihnen zunächst, worin das Problem besteht, bleibt in ihrer Haltung aber insofern neutral, dass niemand beschuldigt, direkt angesprochen oder diffamiert wird. Der zentrale Aspekt dieses Gespräches ist, dass sich an der Situation etwas ändern muss. Auch hier wird das Anliegen neutral formuliert und objektive Wahrnehmungen geschildert, wie z. B.: „Frieder ist zurzeit sehr unglücklich in der Schule“ oder „er leidet darunter, dass behauptet wird, dass er ein Mädchen angefasst hat.“ Und: „Wenn ihr eure ‚inneren Schiedsrichter‘ befragt, wie würde ein fairer Umgang mit Frieder aussehen?“. Jedes Mitglied der Unterstützerguppe kann sich zunächst mit eigenen Ideen einbringen, was sein/ihr Beitrag dazu sein könnte. Daraufhin wird die Verantwortung zur Lösung des Problems an die Gruppe übergeben. In den nächsten circa zwei Wochen vertraut man nun auf gruppendynamische Wirkmechanismen innerhalb der Unterstützungsgruppe (vgl. Blum & Beck 2019, 122–125).

Im darauffolgenden dritten und letzten Schritt finden nach 2–3 Wochen Einzelgespräche mit allen Teilnehmer:innen der Unterstützerguppe und dem/der Betroffenen statt, um zu beurteilen, was sich verändert hat und ob der Mobbingprozess ein Ende gefunden hat. Dieser letzte Schritt ist wichtig, um das meist positive Ergebnis zu festigen und um zu verhindern, dass es erneut zu Mobbing kommt (vgl. Blum & Beck 2019, 158–159). Mit dem „No Blame Approach“ kann das Mobbing meist erst mal „nur“ gestoppt werden. Damit es nachhaltig verschwindet, bedarf es meist weiteren Interventionen (wie z. B. durch die Institutionalisierung von Mobbinginterventionsteams), die den Beteiligten helfen, ihre verfestigten Rollen im Mobbinggeschehen zu verlassen.

Übung

- Welche weiteren Fragen würden Sie Frieder in dem ersten Gespräch stellen – spielen Sie mit einem:r Partner:in einen Dialog durch.?
- Beim ersten Termin mit der Unterstützerguppe: Wie genau würden Sie das Problem des Mobbing hier darstellen, ohne Vorwürfe zu machen?
- Bei den Einzelgesprächen; spekulieren Sie: Welche Antworten hinsichtlich der Unterstützung für Frieder könnten die einzelnen Beteiligten der Unterstützerguppe mittlerweile umgesetzt haben? Auch Torben wäre ja in der Unterstützerguppe, was vermuten Sie, würde er dazu beitragen?

6 Fremd sein in Frischbach. Oder: Gewalt(prävention) in der Gemeinwesenarbeit und sozialpsychologische Perspektiven

6.1 Fallbeispiel Frischbach – Sozialräumliche Gewaltprävention



Die Gemeinde Frischbach mit etwa 15.000 Einwohnern liegt im ländlichen Raum. In der Region leben viele Menschen von der Landwirtschaft und der Nahrungsmittelindustrie. Die Region war lange Zeit eher strukturschwach, dennoch ist es in den letzten 10 Jahren gelungen, die Attraktivität der Kleinstadt zu erhöhen, indem neue Industrie angesiedelt wurde, sodass es zu einem wirtschaftlichen Aufschwung gekommen ist. Auch der Wohnraum wurde durch einige Neubaugebiete vergrößert. Zeitgleich stieg auch der Bedarf an niedrig qualifizierten Arbeiter:innen in der verarbeitenden Industrie, was zu Folge hatte, dass die Zuwanderung von Unionsbürger:innen, vornehmlich aus Bulgarien und Rumänien, stark zugenommen hat. Die Bevölkerungsstruktur von Frischbach entwickelte sich zunehmend vielfältig. Die Zahl der ausländischen Bürger:innen hat sich in einem Zeitraum von 2013 bis 2022 nahezu verdoppelt.

Aktuell leben in Frischbach 1.489 Menschen, die als Arbeitsmigrant:innen den Weg in die aufstrebende Gemeinde gefunden haben, also ca. 10% der Gesamtbevölkerung. Etwa die Hälfte von ihnen stammt aus Bulgarien und Rumänien, wobei sich in dieser Bevölkerungsgruppe ein sehr schneller Zuzug in wenigen Jahren verzeichnen lässt.

Dieser Trend ist typisch für die gesamte Region. Ein erheblicher Teil der Zuwanderer:innen aus dem südosteuropäischen Raum gehört zu der Gruppe der Roma. Das Konzept formeller Bildung, das in der westlichen Kultur so zentral ist, ist in der Kultur der Roma wenig relevant. Relevante Bildung besteht hier eher aus lebensweltlichem Wissen, das im unmittelbaren Leben von Bedeutung ist und beim Überleben im Alltag hilft. Dieses wird nicht über spezifische Bildungsinstitutionen vermittelt, sondern von Generation zu Generation weitergegeben. Auf dem Hintergrund einer langen Geschichte von Diskriminierung, Exklusion und Gewalt gegen Roma haben viele von ihnen wenig Vertrauen gegenüber Menschen aus anderen Kulturen. Dies führt dazu, dass sich diese Personengruppe oft stark isoliert, in ihren Familienverbänden verhaften bleibt und die Familie sowie die eigene Kultur einen bestimmenden Einfluss auf das Verhalten und die Werdegänge ihrer Kinder und Jugendlichen nimmt.

Schule wird von vielen Eltern und deren Kinder häufig als notwendiges Übel verstanden, sodass es oft zu unregelmäßigen Schulbesuchen und abweichendem Verhalten kommt. Das Erreichen eines Bildungsabschlusses oder eine berufliche Ausbildung spielen gerade aus der Sicht der Eltern eine unwesentliche Rolle. Nach Ende der Schulpflicht landen die jüngeren Roma oft in prekären Anstellungsverhältnissen. Sie nehmen kaum am Vereinsleben sowie Bildungs- und Freizeitangeboten in Frischbach teil. Auch für die offene Jugendarbeit vor Ort ist es schwierig, die jugendlichen Roma zu erreichen.

Aus Sicht der altansässigen Einwohner:innen und den schon länger erfolgreich integrierten zugezogenen Bevölkerungsgruppen, wie etwa den Spätaussiedlern aus den 1990er-Jahren und den Folgegenerationen von türkischen und italienischen Gastarbeiter:innen, wirken die „Neuen“ oft als befremdlich. Besonders in den Sommermonaten bestimmt eine etwa 30-köpfige Gruppe von jugendlichen Roma das Straßenbild. Da sich über die Schule bisher keine Freizeitkontakte ergeben hatten, bleibt die Gruppe unter sich. Beim Bürgermeister kam es immer wieder zu Beschwerden über die Gruppe, weil Jugendliche an Zäune urinierten, ihren Müll im Park liegen ließen und oft bis spät nachts laute Musik zu hören war. Am Rande dieser Ereignisse kam es auch regelmäßig zu Konflikten mit deutschen und türkischen Jugendlichen, die teils in körperlichen Auseinandersetzungen endeten.

Zunächst war eine Reaktion, dass die Polizei mehr Präsenz zeigte und die Streifenfahrten durch den Ort über Monate verdoppelt wurden. Diese Maßnahme zeigte jedoch keine Wirkung.

Der Druck auf den Bürgermeister stieg zunehmend und auch der Magistrat kam zu dem Schluss, dass repressive Maßnahmen wohl nicht dazu geeignet sind, dem subjektiv empfundenen sinkende Sicherheitsgefühl von Bürger:innen zu begegnen. Vor diesem Hintergrund führten einige Anstrengungen schließlich dazu, dass finanzielle Mittel für die Gemeinwesenarbeit bereitgestellt wurden und der freie Träger „Die Brücke“ den Auftrag erhielt, Strategien für eine bessere sozialräumliche Integration der Roma in Frischbach zu entwickeln und umzusetzen.

Der Verein „Die Brücke“ wurde 2015 aktiv, sich den vielfältigen Herausforderungen der Gemeinwesenarbeit in Frischbach zu stellen. Zu Anfang wurde sehr schnell klar, dass die Sprachbarriere zu den Roma die Arbeit schier unmöglich machte. Aus diesem Grund wurde, zunächst für längere Zeit ohne Erfolg, nach geeigneten und auch entsprechend qualifizierten Mitarbeiter:innen gesucht, welche die Sprachbarriere überwinden können und auch die Kultur der Roma kennen, also auch kulturell ‚mehrsprachig‘ waren. Dies gelang nach etwa sechs Monaten: Javor Kolev wurde als einer von drei Mitarbeiter:innen von „Die Brücke“ Anfang 2016 eingestellt. Zunächst galt es Vertrauen aufzubauen und die Räume des Vereins bekannt zu machen. Javor Kolev unterstützte die neuen Bürger:innen zunächst vornehmlich dabei, mit Behörden, Ämtern, Vermietern und Einrichtungen der medizinischen Versorgung zu kommunizieren. In seiner Funktion als ‚Brückenbauer‘ erhielt er

über die Zeit einen guten Ruf, besonders in der Roma-Community. Nicht nur, weil er ihre bürokratischen Probleme bearbeitete, sondern auch, weil er ihnen auf der anderen Seite auch gesellschaftliche Werte und Normen erklärte und näherbrachte; also warum Schule in Deutschland wichtig ist und dass die Gleichberechtigung von Mann und Frau gesetzlich festgelegt ist. So gelang es ihm, die vielen impliziten Regeln der deutschen Kultur sichtbar und nachvollziehbar zu machen.

Dennoch bestanden weiterhin grundlegende Probleme in der gegenseitigen Skepsis, dem Misstrauen bis hin zu offenen feindlichen Haltungen zwischen den alteingesessenen Bürger:innen und den neu hinzugezogenen Menschen aus Südosteuropa. Xenophobie, d. h. die Angst vor dem oder den Fremden, ist ein guter Nährboden für Gewalt und Aggression. Deshalb war nun der nächste wichtige Schritt, die Minderheit der Roma mit der länger ansässigen Bevölkerung in Kontakt zu bringen. Wenn wir voneinander wissen, Unterschiede respektieren und Gemeinsamkeiten wertschätzen, uns kennen, dann hat Gewalt keine Chance – so ein Auszug aus dem Leitbild des Trägervereins „Die Brücke“.

In diesem Sinne kam es zu vielen, wenn auch nicht immer erfolgreichen Aktionen, um positive Erlebnisse mit allen Teilen der Bevölkerung zu ermöglichen. Darunter waren z. B. Angebote wie ein multikulturelles Sommerfest, ein Fußballturnier und ein Projekt namens „Fahrradwerkstatt“. Grundsätzlich war es wichtig, die Angebote zu bewerben und Interessenschnittmengen zu identifizieren. Dabei waren Aktionen, die mit Essen, lebenspraktischen Tätigkeiten wie Nähen und Handwerken sowie Sport zu tun hatten, erfolgreicher als solche im kulturellen Bereich. Gemeinsames Musizieren und die Idee zur Aufführung eines Theaterstücks scheiterten.

Als ein Schlüssel dazu stellte sich im Laufe der Zeit heraus, dass es erfolgversprechend ist, Einzelpersonen in der deutschen und der Roma-Community anzusprechen und für das Anliegen des Brückenbaus zu begeistern. So gelang es z. B. Hausfrauen aus der eingewachsenen Bevölkerung sowie junge Menschen aus der Roma-Community zu Kaffee und selbst gebackenem Kuchen an einen Tisch zu setzen und so erste Kontakte entstehen zu lassen.

So ist es auch schließlich gelungen, das Problem mit den immer wieder negativ auffallenden jugendlichen Roma erfolgreich zu bearbeiten. Der Schlüssel hierzu war nicht die Ansprache der Gruppe selbst, sondern der Zugang über einige mittlerweile gut vernetzte Eltern. Javor Kolev und seine Kolleg:innen luden die Eltern zu einem festlich gestalteten Abend ein, es gab zu essen und zu trinken. Immerhin 21 Mütter und Väter aus der südosteuropäischen Community kamen. Mit den Anwesenden wurden Ideen entwickelt, wie ihre Kinder sich ganz konkret in Frischbach heimischer fühlen können. In Gesprächen zwischen Mitarbeiter:innen des Vereins „Die Brücke“ und den Eltern kam zur Sprache, dass sich die zugezogenen Familien durchaus wünschten, sich weniger fremd zu fühlen und auch, dass der Kontakt zur deutschen Bevölkerung von häufig gefühlter Ablehnung geprägt war. Grund für den lückenhaften Schulbesuch der Kinder war meist eine Überforderung aufgrund

der Sprache. Das System Schule stellte die Familien in zweifacher Hinsicht vor Herausforderungen: Einerseits war es schwierig, die Sprache und die Logik von Unterricht und Stundenplänen nachzuvollziehen, andererseits war der Stellenwert von Bildung in den Familien weniger ausgeprägt als bei den deutschen Bewohner:innen von Frischbach. Letztlich ist es den Mitarbeiter:innen jedoch gelungen, zumindest eine Sensibilität der südosteuropäischen Community für die Vorteile von gesellschaftlicher Teilhabe und dem Interesse an Bildung zu wecken.

Nach diesem Abend gab es nachhaltig weniger Stress durch die Jugendgruppe auf der Straße und erste Einladungen zur Teilnahme an Gemeindeangeboten wurden angenommen. Sport und Spaß verbinden. Außer zu den hier dargestellten Aktionen sind die Mitarbeiter:innen von „Die Brücke“ unermüdlich dabei, Verbindungen herzustellen und alte wie neue Bürger:innen in Settings zusammen zu bringen, die ein positives Selbst- und Fremderleben ermöglichen.

Mit diesem Verständnis ist Gemeinwesenarbeit auch Gewaltprävention, weil sie Gewaltfreiheit als Norm übersetzt, attraktiv macht und auf diesem Boden ein friedliches Miteinander wachsen kann.

Reflexionsfragen

- Inwieweit ist Gemeinwesenarbeit als eine der Methoden der Sozialen Arbeit im Fall von Frischbach geeigneter als die Einzelfall- oder Gruppenarbeit?
- Welche Gründe sprechen aus Ihrer Sicht für den Einsatz von Muttersprachler:innen in der Gemeinwesenarbeit?
- Was könnte dagegen sprechen?



Nach diesem Fallbeispiel stellen wir zunächst das Handlungsfeld der Gemeinwesenarbeit etwas genauer vor (Kap. 6.2), da es bedauerlicherweise selbst Studierenden der Sozialen Arbeit manchmal nur kaum oder wenig bekannt ist. Mit dem sozialpsychologischen Ansatz nach Welzer wird eine weitere all-gemeintheoretische Perspektive eingeführt, die insbesondere ermöglicht, Gewaltdynamiken, wie sie auch im Fallbeispiel eine wichtige Rolle spielen, zu analysieren (Kap. 6.3). Anschließend präsentieren wir das Tool „Soziale Perspektiven“, das man im Rahmen der Gemeinwesenarbeit mit den jugendlichen Roma in Frischbach anwenden könnte (Kap. 6.4). Am Beispiel der häufig thematisierten Gewaltform Jugendgewalt wird eine weitere sozialpsychologische Theorie eingeführt, die beschreibt, welche Folgen bestimmte Zuschreibungen und Etikettierungen haben können (Kap. 6.5).

6.2 Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit

Gemeinwesenarbeit (abgekürzt: GWA) zielt in erster Linie nicht auf einzelne Adressat:innen oder Gruppen ab, sondern sie zielt auf einen konkreten Sozialraum wie

einen bestimmten Stadtteil. Es geht darum, Bedarfslagen einzelner Menschen oder Bevölkerungsgruppen zu identifizieren, Hilfestellungen bei strukturellen Entwicklungsbedarfen zu leisten und letztlich das (Zusammen-)Leben vor Ort zu verbessern. Sozialarbeiter:innen in diesem Arbeitsfeld haben vielseitige Aufgaben: Sie vernetzen und aktivieren Bürger:innen, Vereine, Bevölkerungsgruppen und andere Akteur:innen mit dem Ziel, das Miteinander zu verbessern, Problemlagen zu lösen und Menschen zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen und zu ermächtigen. In diesem Kontext spielt der Aufbau eines ehrenamtlichen Engagements der Bürger:innen eine große Rolle wie auch die aktive Intervention und Angebote, die dazu dienen, zivilgesellschaftliche Spannungen abzubauen und Menschen in Kontakt zu bringen. Letztlich lebt Gemeinwesenarbeit von der Aktivierung und Partizipation der Beteiligten. Da passend zum gesellschaftlichen Megatrend der Individualisierung es auch in der Sozialen Arbeit starke Tendenzen gibt, die Arbeit an und mit Einzelnen zu fokussieren und es zu einer Psychologisierung und Therapeutisierung der Sozialen Arbeit kommt, die ebenfalls die Einzelperson und deren Psyche adressiert, ist die GWA in unserer Erfahrung leider nicht immer selbstverständlicher Bestandteil des Basiswissens unserer Profession. Daher gibt es an dieser Stelle ausnahmsweise einen Exkurs, in dem wir diese etwas genauer darstellen. Wer die GWA schon kennt, kann den Exkurs getrost überspringen und direkt wie gewohnt mit dem Theoriekapitel starten.

Exkurs: Kurze Einführung in die Gemeinwesenarbeit¹

Ihren Ursprung nahm die GWA in der sogenannten Settlement-Bewegung, die Ende des 19. Jhdts. in England und den USA entstand (vgl. Wendt 2015, 296). 1884 gründen das anglikanische Pfarrerehepaar Barnett in London die „Toynbee Hall“, die man in heutiger Terminologie als Nachbarschafts- und Bildungszentrum beschreiben würde (vgl. Wagner 2013, 2). Ziel war die Verbesserung der Lebensumstände der Arbeiterbevölkerung durch gemeinschaftliche Hilfe. Gebildete Bürger:innen lehrten und halfen dazu nicht nur, sondern zogen als Zeichen gegen die Klassenspaltung teils auch in das Arbeiterviertel, das nach heutigen Standards eher einem Slum entsprach (vgl. Wagner 2013, 2). In der „Toynbee Hall“ entstand auch eine Außenstelle der „Oxford University“. Studierende sammelten im Elendsviertel Praxiserfahrungen und konnten gleichzeitig ihr kulturelles und fachliches Wissen weitergeben (vgl. Wendt 2010, 296).

Jane Addams, die ein Jahr zuvor die „Toynbee Hall“ besucht hatte, gründete 1889 in Chicago das Settlement, das wohl am bekanntesten wurde: das sogenannte „Hull-House“. Im Stadtviertel ums „Hull-House“ lebte eine Vielzahl von Einwander:innen verschiedener Herkunft unter teilweise katastrophalen Bedingun-

¹ Der Exkurs ist gekürzt und leicht überarbeitet entnommen aus: Künkler, T. (2021): Transformation und Soziale Arbeit am Beispiel der Tradition der Gemeinwesenarbeit. In: T. Faix & T. Künkler (Hrsg.): Handbuch Transformation: Ein Schlüssel zum Wandel von Kirche und Gesellschaft. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 64–82.

gen zusammen (Kinderarbeit, extreme Ausbeutung der Arbeiter, erbärmliche und unhygienische Wohnverhältnisse, etc.). Jane Addams sammelte gut gebildete und engagierte Frauen, heute würde man sagen ein „multiprofessionelles Team“, das im „Hull House“ Bildung vermittelte und praktische Hilfestellungen und Unterstützungen anbot. So entstand eine Mischung aus Weiterbildung, Gemeinschaft, Erholung, Nachbarschaftshilfe, Bildung und Lernen. Zum „Hull House“ gehörte eine Bibliothek, Immigranten- und Jugendclubs, ein Kaffeehaus als Treffpunkt der Nachbarschaft, eine Kinderkrippe, eine Turnhalle und später auch eine dauerhafte Kunstausstellung (vgl. Wendt 2015, 297). Jane Addams stand aber auch in engem Kontakt und Austausch mit John Dewey und der berühmten „Chicago School of Sociology“. Ihre Arbeit untermauerte sie so mit empirischen Daten, z. B. konnte sie im Kampf um eine geregelte Müllabfuhr im Stadtviertel aufzeigen, dass so Erkrankungen und Kindersterblichkeit zurückgingen (vgl. Wagner 2013, 3).

Die Arbeit in der „Toynbee Hall“ und dem „Hull House“ war eine frühe Form der GWA. Durch diese beiden Leuchtturmprojekte entstand eine ganze Settlement-Bewegung in verschiedenen Ländern, vor allem aber in den USA. Dort gab es 1900 bereits 104 Settlements und 1905 schon 226 (vgl. Götzmann 2010, 34).

Ein weiterer zentraler Ursprung der GWA ist neben der Settlement-Bewegung vor allem das „Community Organizing“ (im Folgenden CO). Deren Begründer Saul D. Alinsky rief erstmals 1939 in Chicago zur Versammlung der „Bewegung der Hinterhöfe“ (Back of the Yards-Movement) auf. Hinter den Schlachthöfen versammelte er Arbeiter mit dem Ziel, sie in ihrem Kampf um Gerechtigkeit und Einflussnahme zu ermächtigen (empowerment). Die Settlement-Bewegung zielte teils zwar bereits auf eine Mobilisierung von Selbsthilfekräften, war insgesamt jedoch eher eine klassische Hilfe von oben. Alinskys „CO“ ging es jedoch um eine Aktivierung gesellschaftlicher Veränderung von unten (vgl. Wagner 2013, 3). „CO“ steht in der Tradition der amerikanischen Unabhängigkeitserklärung und möchte gegen den Rückzug in die Privatheit nachhaltig Bürger:innenorganisationen in unterprivilegierten Stadtteilen organisieren (und zwar so, dass Betroffene unterstützt werden, dass sie selber ermächtigt werden, zum Wohle des Gemeinwesen Einfluss zu nehmen). Mittel hierfür sind klassische Formen der Mobilisierung, Kampagnenarbeit, Aktions- und Protestformen und Elemente der politischen Bildungsarbeit (vgl. Wagner 2013, 3ff.). Zentral dafür ist es „mit den Menschen herausfinden, was sie bewegt, und was sie gemeinsam bewegen möchten“ (Rothschuh 2013, 377). Diese basisdemokratische Struktur und Arbeitsweise drückt sich auch in dem Wechsel von einer Betreuungs- zu einer Beteiligungskultur aus, die das „CO“ schon damals erreichen wollte. Die Grundregel dabei lautet: „Never do anything for the people what they can do for themselves“ (Rothschuh 2013, 375).

Die „CO“ verschmolz mit Tradition der Settlements zur GWA zunächst als Methode von Sozialer Arbeit, d. h. als dritte Methoden neben Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit (vgl. Wendt 2015, 297).²

Die wichtigsten Merkmale und Prinzipien der GWA sind:

1. Eine integrative oder ganzheitliche Sicht von Problemlagen, die das Individuum nicht als isoliertes Einzelwesen betrachtet: „Denn die Ursachen von Problemen liegen ja nicht ausschließlich in der Lebens- und Sozialisationsgeschichte des Individuums, sondern auch in systemischen und lebensweltlichen Ursachen“ (vgl. Noack 1999 23).
2. GWA zielt auf das Gemeinwesen: GWA „ist eine sozialräumliche Strategie, die sich ganzheitlich auf den Stadtteil und nicht pädagogisch auf einzelne Individuen richtet“ (Oelschlägel 2001, 192f. zit. n. Wendt 2015, 302). Anders formuliert: GWA „sucht sozialpädagogische Einflussnahme auf ganze Nachbarschaften, Stadtteile und Gemeinden“ (Noack 1999, 13).
3. GWA wendet dabei eine integrative Methodik an: Methoden und Techniken der Sozialpädagogik werden integriert mit politischen Arbeitsweisen (wie Bürger:innenversammlungen) und Methoden der empirischen Sozialforschung (besonders Aktions- und Praxisforschung) (vgl. Noack 1999, 13).
4. „Um Ressourcen aufzuschließen und besser zu nutzen“ (Noack 1999, 17), zielt GWA auf die größtmögliche Kooperation und Partizipation der Bevölkerung, ihren Gruppierungen, Behörden, Institutionen, Parteien und Kirchen. Für Sozialarbeiter:innen gilt dabei das Prinzip der Intermediarität, d. h. ihre Position ist „die Position des Dazwischen, vermittelnd zwischen den Lebenswelten und Institutionen“ (Noack 1999: 27). GWA ist daher immer trägerübergreifende Arbeit und Vernetzungsarbeit.
5. Intervention und Prävention: Ausgangspunkt der GWA sind „in der Regel soziale Konflikte und kommunale Mißstände“ (Noack 1999, 14), sie will jedoch auch präventiv wirken, indem sie auf „generelle Verbesserung der Lebenslagen“ (Noack 1999, 14) gerichtet ist. „Die Zukunft der Sozialarbeit liegt in ihrer zugehenden Struktur. Die abwartende Komm-Struktur hat sich in allen Formen der nicht-institutionellen Sozialarbeit wenig bewährt“ (Noack 1999, 39).
6. GWA zielt auf Bildung und Emanzipation: u. a. durch politische Bildungsarbeit, die Einsicht in die Ursachen sozialer Problemlagen gibt.

GWA hat auch in Deutschland einige Vorläufer. Als diese können genannt werden:

- a) Philanthropen in der Tradition der Aufklärung, b) Wichern und seine innere Mis-

2 Zugleich ging Alinsky eigentlich in 3 Punkten über die dann formierte klassische GWA hinaus: „Zum ersten indem er die Selbstorganisation der Bevölkerung zum wesentlichen Prinzip macht, zum zweiten indem er die Erreichung des Ziels der demokratischen Gesellschaft von der Machtfrage abhängig macht, und zum dritten, indem er die Notwendigkeit der überregionalen Organisation betont“ (Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit in Oelschlägel 2013, 187). Insofern bietet die „CO“ bis heute für GWA einen inspirierenden Überschuss.

sion, c) Gesellen-Läden und Produktionsgenossenschaften wie Raiffeisen und Kreditgenossenschaft, d) Reformkräfte innerhalb der kommunalen Fürsorge und Freien Wohlfahrtspflege (z. B. Alice Salomon) und e) frühe Ableger der Settlements (vgl. Götzlmann 2010, 32; Noack 1999, 9). Es entstanden weitere Ableger der Settlement-Bewegung in den 1920er und -30er-Jahren. Diese Vorläufer der GWA in Deutschland wurden aber durch die NS-Zeit beendet (vgl. Oelschlägel 2013, 182). In Deutschland etablierte sich die GWA daher erst nach dem 2. Weltkrieg. Im Rahmen der Entnazifizierungs- und Reeducation-Programme der amerikanischen Besatzer sollte die deutsche Bevölkerung, vor allem die deutsche Jugend, in Demokratie eingeübt werden. Das Gemeinwesen bot eine gute Plattform dafür. So wurden in den 1950er-Jahren an vielen Orten Nachbarschaftszentren aufgebaut und die GWA nach Deutschland exportiert (vgl. Wagner 2013, 4f.; Götzlmann 2010, 36). Diese GWA basierte vor allem auf dem integrativen Ansatz von Ross. Ross sah in der GWA vor allem ein Mittel zur gesellschaftlichen Integration (vgl. Wendt 2015, 298). Nach Ross „sollen alle Gruppen eines Gemeinwesens ihre Probleme erkennen und aufgrund eines gemeinsamen Wertekanons versuchen, die bestehenden Missstände zu beseitigen“ (Noack 1999, 19). Hierdurch kam es zu einem Import eines harmonistischen Gesellschaftsverständnisses, das Widersprüche und gesellschaftliche Konflikte ausklammerte (vgl. Oelschlägel 2013, 183). Als Gegenbewegung hierzu kam es im Zuge von Bürgerrechtsbewegung, Vietnam-Friedensbewegung und Student:innenbewegung in den späten 1960er und frühen 1970er-Jahren zu einer Politisierung der GWA in den USA und dann auch in Deutschland (vgl. Wendt 2015, 297). Gefordert wurde eine notwendige Parteilichkeit und Politisierung von Sozialarbeitenden:

„Ein Sozialarbeiter [...] kann sich aus dem Kräftefeld zwischen Kapital und Arbeit nicht heraushalten [...]. Für ihn stellt sich die Frage: Mit der Arbeit gegen das Kapital oder mit dem Kapital gegen die Arbeit. Er wird sich zu entscheiden haben.“ (Wagner 2013, 5)

Als vorherrschende Variante von GWA etablierte sich zunehmend die sogenannte aggressive GWA. Diese zielt

„auf eine Veränderung der Kräfte-Verhältnisse und Macht-Strukturen innerhalb eines Wohngebietes, indem sich benachteiligte Minderheiten zusammenschließen zur Revolution von unten. Sie hat zum Ziel eine gerechte Verteilung von Macht und Herrschaft und damit eine grundlegende Gesellschaftsveränderung.“ (Noack 1999, 19)

Mittel einer aggressiven GWA waren disruptive Aktionsformen, Bildung von Gegenmacht, Demonstrationen, Streiks, Besetzungen, Ungehorsam und gewaltloser oder gewaltsamer Widerspruch. Soziale Probleme wurden in der aggressiven GWA immer in Verbindung mit ökonomischen Machtverhältnissen und der Eigentums- und Klassenfrage gesehen. Letztlich galt in guter marxistischer Tradition stets der Kapitalismus als Wurzel allen Übels.

Durch die aggressive GWA ist die GWA als Ganzes nach einem kurzen Aufbruch bzw. einer kurzen Blütezeit in Deutschland eher „in Verruf gekommen“ (Noack 1999, 20).

Denn: „Mit GWA assoziierte man dogmatische Linke aus der 68er Zeit, unbelehrbare Besserwisser:innen auf Seiten vermeintlich Sozialhilfe missbrauchender Betroffener oder schlichtweg Gutmenschen ohne Bodenhaftung“ (Hinte 2007, 8).

Nach einer kurzen Blütezeit kam es zu einem gleichzeitigen Rückgang und Integration der GWA in die Soziale Arbeit. So ließ einerseits das Interesse an GWA nach, andererseits gingen ihre Arbeitsmethoden und ihre Prinzipien in alle Bereiche der Sozialarbeit ein (vgl. Noack 1999, 11). 1980 formulierten D. Oelschlägel u. a.: das „Arbeitsprinzip GWA“ und versuchten auf diese Weise eine kritische Zwischenbilanz und ein Plädoyer für eine Neubestimmung der GWA. Sie sollte nicht mehr als eigenständiges Handlungsfeld und als dritte Methode der Sozialen Arbeit verstanden werden, sondern als ein durchgängiges Arbeitsprinzip in allen Handlungsfeldern. Als Arbeitsprinzip integriert GWA unterschiedliche Verfahren und Methoden und steht als Chiffre für ein komplexes Bündel theoretischer und methodischer Aussagen. GWA formuliert somit aber zugleich einen Gültigkeitsanspruch für die gesamte Soziale Arbeit (vgl. Wendt 2015, 301). Dieser „durchdachte [...] und strategisch kluge [...] Schachzug“ (Hinte 2007, 8) fand jedoch weder in der Fachdiskussion noch in der Praxis richtigen Niederschlag. Was wiederum damit zusammenhing, „dass die Vokabel GWA [...] Assoziationen weckte, die sie nicht gerade anschlussfähig an den Mainstream der Fachdiskussion machte“ (Hinte 2007, 8).

Da der Begriff GWA gewissermaßen verbrannt war, fungierte die GWA fortan meist unter anderen Begriffen. Nun war die Rede von stadtteilbezogener Sozialer Arbeit, Quartiersmanagement und vor allem von sozialraumorientierter Sozialer Arbeit. Selbstverständlich war damit jeweils nicht nur ein begrifflicher Wechsel, sondern auch eine konzeptionelle Weiter- oder Rückentwicklung (vor allem einer Entpolitisierung) verbunden. So nahm beispielsweise die sozialraumorientierte Soziale Arbeit Diskussionslinien, Erkenntnisse und methodische Prinzipien aus der GWA auf, präziserte, ergänzte und erweiterte sie aber mit Konzepten wie Lebensweltorientierung, Milieuarbeit und Netzwerktheorien (vgl. Hinte 2007, 9).

Wenden wir uns nun aber einer sozialpsychologischen Theorie zu, die uns hilft Gewaltdynamiken, die auch im Fallbeispiel Frischbach eine wichtige Rolle spielen, zu erklären. Bereiten Sie sich innerlich darauf vor, dass es hier zunächst um sehr viel schlimmere Gewalt geht. Trotzdem werden daraus auch neue Perspektiven für das Fallbeispiel gewinnen.

6.3 Wie aus normalen Menschen Massenmörder werden. Oder: Sozialpsychologischer Ansatz nach Welzer

In den bisher erläuterten Gewalttheorien spielten gesellschaftliche Rahmenbedingungen bereits eine Rolle. In der Anerkennungstheorie ging es vor allem um gesellschaftliche Teilhabe, die auch im Fallbeispiel Frischbach eine große Rolle spielt. Im

multifaktoriellen biopsychosozialen Ansatz gab es vor allem unter den Risikofaktoren gesellschaftliche Faktoren, wie das Aufwachsen in einem von Armut geprägten Umfeld. Und auch in Reemtsmas gewaltphänomenologischem Ansatz spielten gesellschaftliche Rahmenbedingungen eine wichtige Rolle, vor allem bezüglich der Wahrnehmung von Gewalt, also was und wie Gewalt wahrgenommen und inwiefern diese erklärt oder verrätselt wird. Im besonders prominenten multifaktoriellen Ansatz geraten die sozialen und gesellschaftlichen Faktoren vornehmlich aus Sicht der individuellen Biografie in den Blick. Zwar wird neben diesen biografisch vermittelten Ursachen für Gewalt auch von Situationen gesprochen, diese geraten aber nur als potenzielle Auslöser von Gewalt in den Blick. Bislang fehlt eine Theorie, die auch die Dynamiken des Sozialen, die in einem Gemeinwesen eine zentrale Rolle spielen, gezielt betrachtet. Daher stellen wir in diesem Abschnitt eine sozialpsychologische Theorie vor, die dies leistet.

In der Sozialpsychologie gibt es eine lange Forschungstradition, die auf Basis teils sehr bekannter Experimente immer wieder gezeigt hat, dass unsere westlich spätmoderne-individualistische Prägung zu einer sehr verzerrten Sichtweise auf den Menschen und dessen Handeln führt. So gibt es die starke Tendenz, menschliches Handeln und damit auch Gewalthandeln vor allem aus dem Individuum und dessen Biografie zu erklären. Die Ergebnisse der Sozialpsychologie zeigen jedoch, dass die soziale Situation, in der eine Handlung stattfindet, meist die viel wesentlichere und grundlegendere Ursache ist als die Persönlichkeit. So sind die Dynamiken und Kräfte einer bestimmten Situation oft nicht nur stärker als der Wille, sondern sogar stärker als die Persönlichkeit. Dies zeigte sich z. B. an einer Reihe von bekannten Experimenten wie dem Stanford-Prison-Experiment, dem Milgram-Experiment oder dem Asch-Experiment: Menschen gehorchen im Normalfall Autoritäten, auch wenn sie anderen Menschen damit Schaden zufügen (Milgram-Experiment).³ Sie lassen sich von der Dynamik der Gruppe mitreißen, auch wenn sie dabei ihre Werte verleugnen (Stanford-Prison-Experiment).⁴ Und sie beugen sich dem Gruppendruck, auch wenn sie dabei ihre eigene Wahrnehmung zur Seite schieben müssen (Asch-Experiment).⁵ Wie die politische Denkerin Hannah Arendt einst treffend formulierte: „Das Böse ist banal“. Wir Menschen sind also viel stärker von unserer Umwelt bestimmt, als wir uns üblicherweise eingestehen wollen. Und wir handeln viel stärker aufgrund der Logik der Situation als auf Basis unserer Persönlichkeit. Eindrücklich zeigt dies auch Harald Welzer in seiner eindrücklichen Studie „Wie aus normalen Menschen Massenmörder werden“. Welzers Analyse setzt bei Ereig-

3 Eine gute, kurze Zusammenfassung des Experiments ist hier zu finden: <https://www.swr.de/wissen/1000-antworten/was-war-das-milgram-experiment-100.html>

4 Zur kurzen Einführung in das Experiment: <https://www.swr.de/wissen/1000-antworten/was-war-das-stanford-prison-experiment-100.html>

5 Zum Konformitätsexperiment von Asch siehe <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/klassen-checkup/46346/info-02-02-konformitaetsexperiment-nach-asch-1951/>

nissen aus der Weltgeschichte an, in denen normale Menschen zu Massenmördern wurden. U. a. schildert er die Massenerschießungen von jüdischen Menschen in Babyn Jar. Soldaten der deutschen Wehrmacht erschossen hier in der Nähe der heutigen ukrainischen Hauptstadt Kiew, im September 1941 innerhalb von nur 48 Stunden mehr als 33.000 jüdische Männer, Frauen und Kinder. Diese wurden mit der Logik und Effizienz eines Fließbandmechanismus an den Rand eines welligen Geländes mit mehreren Schluchten getrieben, Reihe für Reihe erschossen und in die Schluchten gestoßen. Hier ein Auszug aus dem Gerichtsurteil gegen Angehörige des Sonderkommandos 4:

„Zunächst mussten die Juden auf der Strasse zwischen zwei Friedhöfen hindurch zu einer Allee in Richtung zum Babij-Jar-Gelände weiterziehen. Dabei wurden die Juden registriert, mussten ihre Pässe und Wertgegenstände abgeben und etwas weiter an der Allee ihr Gepäck ablegen. Dann wurden sie von der in dichter Kette den Weg säumenden Absperrung mit Schlägen dem am Ende der Allee befindlichen Gelände zugetrieben. [...] Dann wurden die Opfer nackt, zum Teil in Unterwäsche und wiederum, um die Erschiessung zu beschleunigen mit Schlägen der Schlucht zugetrieben. [...] Die Schiesstrupps bestanden aus einem Schützen mit Maschinenpistole, 2 Mann, die Magazine nachluden, und mehreren Leuten, die die Opfer in der Schlucht herbeetriebten. Die Opfer wurden zum Rand der Schlucht zur Sohle hinab und zum Exekutionskommando getrieben. Sie mussten sich dann mit dem Gesicht zur Erde auf die blutigen Leichen der bereits Erschossenen legen. Wenn sie es nicht freiwillig taten, wurden sie geschlagen und niedergerissen. Die Schützen traten dann, auf den schwankenden Haufen der Leichen hin- und hergehend, hinter die Opfer und schossen von hinten auf den Kopf. So wurde die Schlucht mit mehreren Schichten der Opfer von hinten nach vorne und von Rand zu Rand gefüllt.“ (Welzer 2013, 167)

Nach dem Krieg wurden viele der Wehrmachtssoldaten psychologisch überprüft und es zeigten sich bei den allermeisten keine Pathologien oder psychische Auffälligkeiten. Diese Soldaten waren ganz normale Menschen, mit Ausnahme der Tatsache, dass sie zu Massenmördern wurden. Wie die Analyse u. a. von Briefen, Tagebucheinträgen und Interviews mit ihnen zeigt, sehen sie sich nicht als böse Massenmörder, sondern es ist ihnen, aus der Außenperspektive ganz erstaunlich, gelungen, ein positives moralisches Selbstbild von sich zu erhalten. Wie konnte es dazu kommen?

Welzer (2013, 30) berichtet im Buch beispielsweise von Kurt Franz, unter dessen Kommando insgesamt ca. 300.000 Menschen getötet wurden, mindestens 139 durch ihn selbst. In einem späteren biografischen Interview beteuert er, immer wieder gegen das NS-Regime und die Tötungen gewesen zu sein. Er gibt an, niemals im Leben mit irgendwelchen Juden ein persönliches Problem gehabt zu haben und führt als Beleg an, mit Juden im Stadion in Düsseldorf Makkabi gespielt zu haben. Welzer (2013, 142) identifiziert einige Muster und Mechanismen, die immer wieder vorkommen. Zunächst wenden viele Täter einen einfachen Trick an, um sich als moralisch integre Person zu deuten. Sie stellen ihre eigenen Taten als humaner dar als die Taten anderer. So berichtete ein Täter in Babyn Jar davon, dass er dort ja kei-

nen Säugling erschossen habe, sondern nur Kinder, die schon so groß waren, dass sie laufen konnten. Viele Täter argumentierten ähnlich. Dass sie aus ihrer Sicht auf eine Weise töteten, die ihnen humaner und damit moralisch besser erschien als die Tötungen anderer, half ihnen dabei, ihr moralisches Gewissen zu beruhigen und ihr moralisches Selbstbild als im Kern gute Person zu bewahren. Sie redeten sich ein, sich in einer sich in einer Ausnahmesituation zu befinden, dort einfach nur Befehle auszuführen und letztlich keine andere Wahl zu haben, wollte man nicht selbst erschossen werden. Damit ist ein zweites Muster angedeutet, dass sich immer wieder zeigte. Viele mordeten „mit Hilfe einer subjektiven Distanz von der Rolle, die sie ausfüllten“ (Welzer 2013, 38). „Sie mordeten gewissermaßen nicht als Person, sondern als Träger einer historischen Aufgabe, hinter der ihre persönlichen Bedürfnisse, Gefühle, Widerstände notwendig zurückstehen mussten“ (Welzer 2013, 38). Wie das Narrativ dieser historischen Aufgabe lautete, erläutern wir gleich. Zunächst lässt sich festhalten: Wir sehen hier große Ähnlichkeiten zur Rollendistanz, die auch als Bedingung für professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit gilt. „Genau dieses Konzept, das einen Mechanismus der Bewältigung beruflicher Anforderungen in hoch mediatisierten und professionalisierten Gesellschaften beschreibt, wird auch von den Tätern in Anspruch genommen“ (Welzer 2013, 39).

Diese Distanzierung von den eigenen Taten zeigt sich auch in der „erstaunliche[n] psychologische Folgenlosigkeit“ (Welzer 2013, 218) der Taten. So zeigten Täter aus Babyn Jar nur in Ausnahmefällen psychische oder psychosomatische Belastungen. Noch Jahrzehnte später gelang es vielen Tätern nicht, „ein Verhältnis zwischen sich und ihren Taten zu entwickeln“ (Welzer 2013, 215) und entsprechend gibt es auch kaum Anzeichen von Schuld oder Empathie für die Opfer. In der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen wurde oft von Verdrängung der Schuld bei Tätern gesprochen. Welzer macht jedoch deutlich, dass dies eine viel zu positive Deutung sei, da dies ein Schuldgefühl voraussetze, was viele überhaupt nie gehabt hätten.

„In der Tat ist es das hervorstechendste und deprimierendste gemeinsame Merkmal der Täteraussagen, dass eine persönliche Zurechnung von Schuld nirgendwo vorkommt, dagegen aber regelmäßig eine ostentative Darstellung dessen, dass man gegen seinen eigenen Willen und gegen sein eigenes Empfinden in die Lage gekommen war, grauenhafte Dinge zu tun – worunter man selbst gelitten hätte.“ (Welzer 2013, 218f.)

Eindrücklich zeigt sich das darin, dass sich Täter, statt von Gewissensbissen geplagt zu sein, Jahre später zu Opfern der Situation und ihrer Folgen für sie machten, indem sie z. B. auf larmoyante Weise auf gesundheitliche Folgen verwiesen, die sie selber erleiden mussten. So beschwert sich ein Täter, dass er durch die herumfliegenden Gehirn- und Gewebestücke bei den Massenerschießungen einen Hautausschlag entwickelte, der aufwendig klinisch behandelt werden musste. „Unser Wunsch, es möge etwas von dem, was sie anderen getan haben, ihr Innerstes erreicht haben,

ist nicht mehr als eine Illusion“ (Welzer 2013, 219). Geradezu gegenteilig ist es für Welzer ein „kategorialer Fehler, das Handeln eines Menschen in einer gegebenen Situation auf seine ganze Persönlichkeit hin zu generalisieren“ (Welzer 2013, 44). Auch ein Massenmörder kann in anderen Situationen moralisch gut handeln, z. B. einem Menschen das Leben retten, sich gegen Diskriminierung einsetzen und Geld für Hilfsorganisationen spenden. Statt die Ursache für eine Gewalttat in der Person und deren Biografie zu suchen, solle man sich eher fragen, „welche Interpretation der Situation, in der er sich befand, ihn dazu veranlasst hat, das zu tun, was er getan hat“ (Welzer 2013, 44). Akteure stehen stets in sozialen Situationen und entscheidend für ihr Handeln ist, wie sie diese deuten. Damit sind Situationen niemals einfach objektiv gegeben, sondern immer von der Wahrnehmung abhängig. Für uns ist aus der Retrospektive und Außenperspektive glasklar, dass es in Babyn Jar um eine Massenerschießung und eine Beteiligung daran moralisch höchst verwerflich, ja in gewissem Sinne für uns unvorstellbar ist. Für den Akteur in der damaligen Situation stellte sich aus der Innenperspektive die Situation aber vielleicht ganz anders dar. Um dieser Sicht auf die Spur zu kommen, müssen wir nun aber endlich die Ebene des Individuums verlassen, denn auch die Deutungen einer Situation sind nie rein individuell, sondern immer sozial und kulturell vorstrukturiert.

Auch Pinker (2018, 439ff.) nennt in seinen Ausführungen zur ideologischen Gewalt mehrere mögliche Gründe, die die Analyse von Welzer teils unterstreichen und teils ergänzen. Zunächst kommt es in der Sprache der Aggressoren zu Euphemismen, die z. B. einen Völkermord an den Juden als „Endlösung“ beschreiben. Durch die Wortwahl lassen sich selbst massive Völkerrechtsbrüche „reframen“, sodass sie für die Beteiligten oder eine Gruppe akzeptabler werden. So bezeichnet Putin seinen völkerrechtswidrigen Angriffskrieg auf die Ukraine ja auch als militärische Spezialoperation. Auch der Gradualismus ist ein Mechanismus, der Gräueltaten für die Täter annehmbarer macht. Im Laufe der Zeit kommt es schrittweise zu immer gravierenderen Taten, rote Linien verschieben sich langsam. Als weiteren Loslösungsmechanismus beschreibt Pinker (2018, 439ff.) das Teilen der Schuld, so wie sie von Exekutionen bekannt ist. Wenn 10 Soldaten auf einen Delinquenten schießen, teilt sich das Gefühl, gemordet zu haben, ja auf die Gruppe auf. Auch eine (räumliche) Distanzierung setzt moralische Urteilsmechanismen weiter außer Kraft. So hätte der Pilot der Enola Gay, dem Flugzeug, auf dem die Atombombe auf Hiroshima geworfen wurde, sicherlich davor zurückgeschreckt, 100.000 Menschen mit einem Flammenwerfer zu töten. Letztlich ist auch die Herabwürdigung der Opfer ein Mittel, um das Moralempfinden zu verzerren. So wurden Juden in der Nazizeit bisweilen als Untermenschen bezeichnet, sodass der moralische Kompass auch durch eine entsprechende Wortwahl verschoben wurde. Gleiches ist nun auch im Krieg gegen die Ukraine zu verzeichnen; Putin nennt den ukrainischen Präsidenten irrsinnigerweise einen Nazi. Wolodymyr Selenskyj ist allerdings Jude.

In der Analyse von Babyn Jar und strukturähnlichen Massakern, in denen aus normalen Menschen Massenmörder wurden, z. B. My Lai im Vietnamkrieg, identifiziert Welzer weitere Muster, die einen Aufschluss darüber geben, wie Dynamiken des Sozialen Gewalt hervorbringen können. Fachsprachlich ausgedrückt liegt sein Fokus auf den sozialpsychologischen Referenzrahmen für Gewalt. Am Beispiel der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte der NS-Herrschaft in Deutschland zeigt er, wie sich diese Referenzrahmen Stück für Stück verschoben haben, sodass es zu Gewalthandlungen kam, die noch wenige Jahre zuvor kaum denkbar waren.

Ein entscheidender erster Schritt ist die Verschiebung der Koordinate ‚Zugehörigkeit‘. Hier wird nicht nur unterschieden (in Arier oder Juden, Alteingesessene oder zugezogene Fremde), sondern mit dieser Unterscheidung geht eine klare Wertung einher. Die einen werden abgewertet als die Nicht-Zugehörigen, d. h. die, die nicht dazugehören, die die nicht so sind wie wir, die Fremden, die immer fremd bleiben werden. Diese Abwertung kann so weit gehen, dass den Nicht-Zugehörigen irgendwann sogar das Menschsein abgesprochen wird. Die anderen werden zugleich aufgewertet. Die Aufwertung des Eigenen durch die Abwertung des Anderen ist ein bekannter Mechanismus. Die eine Gruppe wird zum Sündenbock für alle gesellschaftlichen Probleme oder die Probleme des Zusammenlebens vor Ort, die anderen erleben einen materiellen, symbolischen und emotionalen Gewinn. Symbolisch durch die Aufwertung, emotional durch das erhebende Gefühl, etwas Besseres zu sein und materiell dann, wenn in einem zweiten Schritt die Ideologie in die Praxis überführt wird, d. h. es zu Praktiken der Diskriminierung kommt. Hier gibt es ein Kontinuum von leichten Diskriminierungen, die zunächst sprachlich („Drecksjuden“), dann symbolisch (Tragen des Judensterns), dann zunehmend konkret werden. Erst wurden Jüdinnen und Juden bestimmte Tätigkeiten verboten, dann wurde ihr Eigentum konfisziert (hier haben viele Deutsche profitiert, indem sie günstig an Raubgut kamen, das jüdische Geschäft billig übernehmen konnten oder einfach geschäftliche Konkurrenten verloren haben). Irgendwann wurden sie zunehmend isoliert (in eigene Gettos) und/oder abtransportiert und ausgebeutet (für Arbeitsdienste) und schließlich wurden sie erschossen oder vergast. So zeigt sich ein Kontinuum, das von einfachen Alltagspraktiken der Diskriminierung bis zur Auslöschung reicht und auf dem die Gewalt Schritt für Schritt intensiviert wird. Parallel dazu sinkt der moralische Schwellenwert ebenso sukzessive. Am Anfang führte der Zwang zum Tragen des Judensterns und der Ausschluss von Juden aus vielen gesellschaftlichen Bereichen vielleicht noch moralische Empörung oder mindestens ein ungutes Gefühl bei vielen Akteuren, irgendwann gewöhnten sie sich daran und dann kommt es zur nächsten Intensivierung. Doch nicht nur passiv verändert sich etwas, auch die Handlungsräume von Akteuren verändern sich dadurch. Was vorher verboten war (wie bestimmte Gewalthandlungen), ist nun erlaubt, zumindest solange es die ‚Richtigen‘ trifft. Durch das Verschieben des Referenzrahmens werden später „schwerwiegender Verletzungen moralischer Selbst-

ansprüche hingenommen, als man sie zu Beginn toleriert hätte“ (Welzer 2013, 60). „Wegsehen, Dulden, Akzeptieren, Mittun und Aktivwerden“ all dies sind laut Welzer „Stadien auf einem Kontinuum der Veränderung von verschiedenen Verhaltensnormen“ (Welzer 2013, 60) bzw. in einem Prozess, „in dem die radikale Ausgrenzung von Anderen zunehmend als positiv angesehen wird“ (Welzer 2013, 16). Stück für Stück verschiebt sich der gesellschaftliche Deutungsrahmen.

Zentral für diesen ist aber das oben schon erwähnte größere moralische Narrativ, in diesem Fall die nationalsozialistische ‚Moral‘, die wesentlich aus zwei Momenten bestand. Erstens der Überzeugung „von einer absoluten Ungleichheit von Menschen, die aus der Sicht der Akteure wissenschaftlich begründet war“ (Welzer 2013, 31), zweitens der Konstruktion der Bedrohung der höherwertigen Gruppe durch die minderwertige, die nach der Logik des Überlebenskampfes geboren wurde. Juden galten in dieser Sicht als Gefahr für das Überleben anderer Völker, ein Parasit im deutschen Volkskörper, der aus Gründen der Volksgesundheit ausgerottet gehört. Vor diesem Hintergrund wird ersichtlich, wie der gesellschaftliche Referenzrahmen Akteuren dabei half, ihre eigenen Taten nicht nur nicht als moralisch verwerflich zu deuten, sondern sogar als moralisch geboten, da sie für das höhere Gut der Volksgemeinschaft bzw. deren Überleben notwendig sei. So äußerte ein Angehöriger eines Erschießungskommandos nach der Exekution von 200 Juden, die teils den Schützen persönlich bekannt waren: „Menschenskind, verflucht noch mal, eine Generation muß dies halt durchstehen, damit es unsere Kinder besser haben“ (Welzer 2013, 32). Die Rahmen der Moral verschoben sich im obigen Prozess so stark, dass selbst das Töten in gewissem Sinn als moralisch gut bzw. geboten gelten konnte. Möglicherweise hatten Einzelne durchaus Skrupel und Gewissensbisse, nicht selten redeten die Täter später über ihr „Leiden an der schweren Aufgabe“ (Welzer 2013, 37) und der anstrengenden Arbeit. Für das übergeordneten Wohl der Volksgemeinschaft musste all dies jedoch heroisch überwunden werden.

Wir sahen oben bereits: Kein Mensch will gerne ein schlechter Mensch sein, nahezu jeder Mensch hat den Wunsch von anderen als moralisch handelnde Person angesehen und als solche behandelt zu werden. Entsprechend flexibel ist das moralische Selbstbild, da ein Aspekt der Deutungsfähigkeit die menschliche Fähigkeit zur Selbsttäuschung ist. Dies zeigt sich an einem weiteren Mechanismus, der zum Tragen kommt. Taten, die ein ambivalentes Gefühl auslösen, müssen von den Akteuren vor sich selbst legitimiert werden, um sie mit ihrem Selbstbild in Einklang zu bringen. Dies führt dazu, dass man Taten, die dieses Gefühl auslösen, eher wiederholt als das eigene Handeln zu korrigieren und damit zuzugeben, dass man nicht dem eigenen Selbstbild entsprechend gehandelt hat. „In jedem sozialen Prozess ist die Wahrscheinlichkeit, die Richtigkeit einer einmal getroffenen Entscheidung durch ihre Wiederholung zu bestätigen, größer als die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch Innehalten oder durch eine Korrektur revidiert würde“ (Welzer 2013 87).

Dies gilt auch für die Teilnahme an Exekutionen oder Massenerschießungen, auch hier führt man eine zweite eher als eine erste durch.

Zieht man alle Aspekte zusammen, zeigt sich, dass die Täter in Babyn Jar keine Bestien mit massiven Sozialisationsdefiziten waren. In gewisser Weise wäre diese Sicht leichter zu ertragen, jedoch: „Es war viel schlimmer: Sie haben einfach etwas getan, von dem sie glaubten, dass es von ihnen erwartet wurde“ (Welzer 2013, 39). Wichtig dabei ist zu betonen, dass damit Akteuren und vor allem Täter:innen damit nicht die persönliche Verantwortung für ihr Handeln abgesprochen werden soll. Im Gegenteil betont Welzer, dass Akteure in jeder Situation einen Handlungs- und Deutungsspielraum haben. Jedoch findet dieser Spielraum in keinem luftleeren Raum statt, sondern in einem kulturell und sozial vorgeprägten bzw. -strukturierten. Genau dieses Zusammenspiel zwischen individuellem Handlungs- und Deutungsspielraum und den kulturellen und sozialen Rahmungen analysiert Welzer. Erstens spielen in allen Handlungen, auch Gewalthandlungen, die Deutungen der Akteure eine Rolle. Sie deuten dabei auch ihren Handlungsspielraum bzw. ob sie einen solchen haben (z. B. indem viele sich erzählten, erschossen zu werden, wenn sie dem Erschießungsbefehl trotzen – was nach allem, was wir heute historisch wissen, in den meisten Fällen keine realistische Deutung war). Ebenso deuteten sie aber auch die Situation, in der sie sich befinden (z. B. indem sie sich in einer historischen Ausnahmesituation mit einem spezifischen Auftrag sahen). Diese Deutungen sind aber zutiefst sozial geprägt und stehen in starkem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Referenzrahmen, die sich, wie gezeigt, auch in der Lebenszeit eines Menschen stark verschieben können. Welzer resümiert: „Menschen sind soziale Wesen, deren Perspektive und Handlungen in außerordentlichem Maße von den soziohistorischen, kulturellen und situativen Settings bestimmt sind, in denen sie sich gerade befinden“ (Welzer 2013, 88). Letztlich hängt dieses mit ihrer anthropologischen Ausstattung zusammen. Wie Reemtsma greift er hier auf die philosophische Anthropologie zurück und betont, dass, weil Menschen nicht instinktbewusst handeln, sondern natürliche Kulturwesen seien, gelte: „Menschen existieren in einem sozialen Universum, und deshalb sollte man tatsächliche alles für möglich halten“ (Welzer 2013, 259).

Übung

Auch wenn es hier nicht naheliegt, versuchen Sie, das Fallbeispiel Frischbach aus der sozialpsychologischen Perspektive zu deuten. Welche Aspekte des Fallbeispiels können Sie mithilfe der Theorie besser nachvollziehen?

Bezug zu Fallbeispiel

Möglicherweise erscheint der Bezug zum Fallbeispiel hier zunächst etwas merkwürdig. Welzers Theorie entstand ja selbst an Fallbeispielen, aber an Massakern. Ist es nicht total schräg, die Gemeinwesenarbeit in Frischbach, die eher bei kleineren

Problemen des Zusammenlebens (körperliche Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen, laute Musik, Müllverschmutzung und ein geringeres Sicherheitsgefühl) ansetzt, mithilfe einer Theorie deuten, die am Handeln von Massenmördern entwickelt wurde? Versuchen wir es einfach. Im Fallbeispiel ist eine Situation geschildert, in der ‚mithilfe einer funktionierenden Gemeinwesenarbeit und deren Interventionen‘ frühzeitig erfolgreich gewaltpräventiv gewirkt werden konnte. Gleichzeitig fällt es nicht schwer, sich vorzustellen, wie die Situation beidseitig hätte eskalieren können. Auch das Fallbeispiel beginnt bei der Koordinate Zugehörigkeit, da es um zwei Gruppen geht, die eingesessene Bevölkerung und die eher noch recht neu hinzugezogenen Roma. Letztere werden von den Ersteren argwöhnisch beäugt, wahrscheinlich auch umgekehrt. Nach den problematischen Vorfällen sieht sich die erste Gruppe vielleicht in ihren Vorurteilen bestärkt. Dies kann dann schnell zu rassistischen und diskriminierenden Praktiken im Alltag führen: Von abfälligen Blicken über beleidigende Bemerkungen im Bus hin zu Benachteiligungen in der Schule oder auf dem Arbeitsmarkt ist viel vorstellbar. Auch wenn den Roma nicht ihre Menschlichkeit abgesprochen wird, so kann man sich mit wenig Fantasie vorstellen, wie sie aufgrund ihres Images nicht für ganz voll genommen werden, wie man alltagssprachlich sagt, also damit als Menschen, die auch Würde und Wert haben, aber vielleicht etwas weniger als normal. Mit anderen Worten geht es hier stark um Normalitätskonstruktionen, vor deren Hintergrund die einen den unsichtbaren Hintergrund des Normalen bilden (die sicher in puncto Lebensweise, kulturelle Prägung und Interessen sehr heterogene Gruppe der eingesessenen Bevölkerung) und die anderen, die in ihrer Sichtbarkeit als eben die Anderen, die Abweichenden, die Fremden, die Asozialen in den Blick kommen (und die mit Sicherheit mindestens auch als Individuen, aber auch in Bezug auf Untergruppierungen eine sehr heterogene Gruppe darstellen – auch diese Heterogenität bleibt unsichtbar). Die einen sind eine Bevölkerungsgruppe, die anderen die Bevölkerung. Hier wird auch deutlich, wie wichtig Sprache ist und wie wichtig es für Fachkräfte in der Sozialen Arbeit ist, ihren Sprachgebrauch kritisch zu reflektieren. Wie in der Schilderung des Fallbeispiels wird es auch den Fachkräften in der Gemeinwesenarbeit gehen: Sie stehen in der permanenten Spannung einerseits Verhältnisse und Kräfteverhältnisse vor Ort konkret und für Dritte verstehbar zu benennen und andererseits damit in der Gefahr zu stehen, mindestens bestehende Normalitätskonstruktionen, vielleicht sogar Stereotype oder sprachliche Diskriminierungen zu reproduzieren bzw. zu verstärken.

Gehen wir jedoch zurück zum Fallbeispiel. Was wäre gewesen, wenn das Örtchen Frischbach sich in einer größeren Gesellschaft befinden würde, in welcher gerade eine Partei die Macht gewonnen hat, indem sie die schon seit Jahren bestehende Ressentiments gegen Roma zum Parteiprogramm erhoben hat und die nun beginnt, Gesetze zu erlassen, die die Roma systematisch von gesellschaftlicher Teilhabe ausschließt? Wir denken, dass es nicht notwendig ist, dies weiter zu spinnen.

Umgekehrt ist auch gut vorstellbar, wie ein stärkeres Ressentiment und Alltagsdiskriminierungen gegen die Roma in Frischbach potenziell die Wahrscheinlichkeit für Gewalt vonseiten einiger Roma erhöht. Die erlebte Stigmatisierung schweißt die jugendlichen Roma vielleicht (noch stärker) zusammen. Situationen, in denen sie Gewalt anwenden können, sind vielleicht Situationen, in denen sie sich und anderen erfolgreich kommunizieren können, dass sie wirkmächtige Subjekte ihres eigenen Handelns und damit Akteure ihrer Geschichte sind. Und allein durch die Anwendung von kollektiver Gewalt kommt eine eigene Dynamik zustande, über die auch Welzer berichtet: „Überdies stellen gemeinsam begangene Gewalttaten emotionale Bindungen zwischen den Tätern her, sie schaffen soziale Handlungsräume, sie bringen Erfahrungen mit sich, Lernprozesse, sie sozialisieren. All dies sind konstruktive Elemente von Gewalt“ (Welzer 2013, 264).

6.4 Tool – „Soziale Perspektiven“

Zielgruppe: 5–10 Teilnehmende ab 14 Jahren, Schüler:innen- und Jugendlichengruppen im Bereich von Gruppenangeboten für durch Gewalt auffällige oder bereits straffällig gewordene junge Menschen.

Ziele der Übung: Begriffserklärungen und gesellschaftlich normative Einordnung typischer Straftaten im Gewaltbereich. Erkennen individuell deutlich abweichender Bewertungen und aktiver Einstieg in Diskussionen um das Thema Gewalt.

Durchführung: Bereiten Sie eine Tabelle mit vier Spalten vor. Die Straftaten, Beispiele und Zahlen werden analog des Beispiels auf einem Whiteboard, einer Tafel oder einem Flipchart gesammelt.

Gewalttätige Jugendlichen haben oftmals eine unrealistische Vorstellung ihrer sozialen und beruflichen Perspektiven; eine angemessene Bewertung findet nicht statt. Mit Blick auf Lebensziele formulieren sie in aller Regel normative und bürgerliche Wünsche wie einen guten Job, ein kleines Haus und eine Familie. Auch einen guten Schulabschluss und eine Ausbildung sind regelhafte Ziele.

Im Fallbeispiel der jugendlichen Roma in Frischbach kennen sich diese mit den „Spielregeln“ in Deutschland schlecht aus. Dadurch entgehen ihnen Bildungs- und Teilhabechancen, die sich ihnen außerhalb von prekärer Beschäftigung im Erwachsenenleben bieten. Das ist auch vor dem Hintergrund des stetig wachsenden Fachkräftemangels mehr als bedauerlich. Deshalb ist es wichtig, dass sie den Blick über den Tellerrand von Tradition und Community werfen.

Über die Visualisierung „Soziale Perspektiven“ können Jugendliche mit der Realität in Kontakt gebracht werden. Verteilen Sie Rollenkarten, die dem sozialen Umfeld ihrer Schüler:innen nicht zu fremd sind:

- 15-jähriger syrischer Hauptschüler – in der 7. Klasse mit schlechten Noten – spielsüchtig
- Haftentlassener 18-jähriger Skinhead – arbeitslos – lebt bei seinen Eltern
- 18-jährige Drogenabhängige – lebt auf der Straße
- 18-jährige deutsche kaufmännische Auszubildende in einem IT-Unternehmen
- 17-jähriger arbeitsloser Jugendlicher – seit 4 Jahren Schulverweigerer – lebt bei seinen Eltern von der Sozialhilfe
- 20-jährige alleinerziehende junge Mutter mit Realschulabschluss – lebt bei eigener Mutter und wird unterstützt
- 21-jähriger Rumäne, Hauptschulabschluss – hat einen festen Job als ausgebildeter Maurer.
- 23-jähriger Türke, ausgebildeter Kfz-Mechatroniker, eigenes Auto, eigene Wohnung
- 22-jähriger ehemaliger marokkanischer Hauptschüler. – Hat auf dem zweiten Bildungsweg sein Abitur gemacht – studiert demnächst Betriebswirtschaft
- 18-jährige türkische Fachoberschülerin mit konservativ muslimischem Hintergrund
- 15-jähriger eritreischer Jugendlicher – 6. Klasse Hauptschule – spricht sehr schlecht deutsch – Eltern sind Asylbewerber
- 13-jähriges Roma-Mädchen – aus einer traditionsnahen Romafamilie – keine Kontakte außerhalb der Community
- 16-jährige bulgarischer Jugendlicher aus Frischbach – ist viel draußen unterwegs – hat eine Leidenschaft für das Malen

Die Jugendlichen erhalten eine der Rollenkarten und bekommen eine Minute Zeit, sich in die Lebenslage hineinzudenken. Sie dürfen ihre Rolle nicht verraten. Anschließend werden Behauptungen und Fragen formuliert. Der Auftrag lautet: Gehe einen Schritt vor, wenn die Aussage im Rahmen deiner Rollenkarte zutrifft. Bleibe dort stehen, bis die nächste Frage kommt:

- *Kannst du oder deine Eltern einen Kaufvertrag für ein Mofa abschließen?*
- *Kannst du einen Urlaub in deiner Heimat verbringen?*
- *Kannst du beim Versuch, einen Diebstahl anzuzeigen, eine faire Behandlung von der Polizei erwarten?*
- *Du gerätst unverschuldet in eine Schlägerei und leistest nur Notwehr. Kannst du von der Polizei eine faire Behandlung erwarten?*
- *Kannst du Sympathie und Unterstützung von deiner Familie erwarten?*
- *Kannst du dich nach Einbruch der Dunkelheit auf der Straße sicher fühlen?*
- *Kannst du in absehbarer Zeit eine eigene Wohnung beziehen?*
- *Kannst du mit deiner Freundin, deinem Freund alleine in Urlaub fahren?*
- *Kannst du ein Darlehen für den Kauf eines Autos bekommen?*
- *Glaubst du, dass deine Eltern stolz auf deine Leistungen sind?*
- *Kannst du eine Kfz-Versicherung abschließen?*
- *Kannst du an der nächsten Kommunalwahl wählen?*
- *Kannst du Mitglied im örtlichen Tennisverein werden?*

(Aus: Faller et al. 1997, 72ff.).

Bei realistischer Beantwortung entzerrt sich die Gruppe. Manche Menschen ziehen an einem vorbei, während andere kaum einen Schritt nach vorne gehen können. Welches Gefühl entsteht bei denen, die vorne stehen? Fühlt man sich gut, wenn man „Karriere“ macht? Wie fühlt es sich an, wenn man sich etwas leisten kann? Welche Gefühle entstehen, wenn die Mehrheit an dir vorbeizieht? Welche Eigenschaften zeichnen die Erfolgreichen aus? Verfügst du auch über diese Eigenschaften?

Wenn Sie diese Übung durchführen, steuern Sie einen Dialog zwischen den Erfolgreichen und den Verlierern, die in einem Streitgespräch eine eigene realistische Analyse vornehmen. Wenn Sie diese Übung speziell für einen Jugendlichen durchführen, der seine eigenen sozialen Perspektiven erfahren soll, erhält er seine eigene Rollenkarte.

6.5 Jugendgewalt, das Etikett Intensivtäter und der ‚Labeling-Approach‘

Im Fallbeispiel Frischbach spielt Jugendgewalt in leichter Form eine Rolle. Das Verhältnis von Jugend und Gewalt ist ein Sonderthema, das wir bislang ausgespart haben, dem wir uns nun aber kurz widmen wollen und damit auch in eine weitere Gewalttheorie einführen wollen, den sogenannten ‚Labeling Approach‘.

Doch zunächst zum Thema Jugendgewalt. Dies ist vor allem ein beliebtes Thema der Medien. Schlagzeilen über sogenannte „Monsterkids“ und die Konstatierung einer angeblichen Eskalation der Jugendgewalt in der Gesellschaft ist ein medialer Evergreen, der von Zeit zu Zeit immer wieder abgespielt wird. Stets geht es um tatverdächtige männliche Jugendliche und Heranwachsende, oft mit Migrationshintergrund, die im öffentlichen Raum zu Gewalt greifen. Zuletzt tobte die Debatte vor allem um die sogenannten Silvesterkrawalle.

Hier ein paar ausgewählte „Top“-Kommentare unter einem YouTube-Video, indem ein BILD-Reporter die Silvesterkrawalle selbst kommentiert („Silvester-Krawalle sind auch ein Migrationsproblem“):

- *„Das Problem ist nicht das Feuerwerk, sondern eine stetig zunehmende Zahl von Personen, welche auf unsere Regeln pfeifen.“*
- *„Ich bin einfach traurig was aus unserem schönen Land geworden ist...“*
- *„Man muss nur die Gesetze ändern und mit voller Härte gegen die Verbrecher vorgehen.“*
- *„einfach nur noch traurig was diese Menschen aus unserem Land gemacht haben, das man sich nicht mehr traut raus zu gehen...“*
- *„es sollte nicht böllerverbot geben sondern einreiseverbot“*
- *„Ich will diese Menschen nicht im Land haben.“*
- *„Vielen Dank an die Regierung, dass sie diesen Menschen geholfen hat, nach Deutschland zu kommen und unsere Steuergelder zu diesen Menschen zu bringen.“*

Die Kommentare enthalten ein gehöriges Maß an Rassismus und die Kreuzung der Themen Jugendgewalt und Gewalt von Menschen mit Migrationshintergrund oder

von Ausländer:innen hat sich in der öffentlichen Debatte zuletzt vom Fokus Jugend etwas wegbewegt. Man erkennt in den Kommentaren eine Mentalität, die sicher auch einigen der Sinti und Roma aus Frischbach in dem Ort entgegenschlägt.

Was aber wissen wir über Jugendgewalt? Zuerst ist wichtig zu betonen, dass im weiteren Sinne Jugendkriminalität, also strafbares Verhalten von Jugendlichen, das nicht immer mit Gewalt einhergehen muss, aus statistischer Perspektive ein ganz normales Phänomen ist. D. h. es ist in allen sozialen Schichten verbreitet und es gibt dies in allen uns bekannten Gesellschaften. Ergebnisse der Dunkelfeldforschung zeigen, dass es kaum Jugendliche gibt, die nicht irgendwann in ihrem Leben schon einmal gegen gesetzliche Vorschriften verstoßen haben.⁶ Der Begriff der Jugend selbst, der historisch recht jung ist, d. h. erst ab 1800 häufiger verwandt wurde, war von Beginn an mit dem abweichenden Verhalten verquickt. Der Begriff bezeichnete beispielsweise in der Jugendhilfe der 1880er-Jahre eine männliche Person aus der Arbeiterklasse zwischen 13 und 18 Jahren, der Tendenzen zur Verwahrlosung, Kriminalität und eine Empfänglichkeit für sozialistische Ideen unterstellt wurden. Andere formulierten nüchtern: „Jugend ist Trunkenheit ohne Wein“. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist abweichendes Verhalten im Jugendalter in Bezug auf das Erlernen von Normen und dem Austesten von Grenzen ein häufig vorkommendes, wenn nicht gar notwendiges Muster. So zeigt sich auch in Längsschnittdaten, dass die Kriminalität der meisten Jugendlichen nur einen episodenhaften Charakter aufweist, d. h. bloß in einem bestimmten Zeitraum stattfindet und dann meist irgendwann von selbst aufhört. Schon Ende des 19. Jahrhunderts gab es die gebräuchliche sprachliche Trennung von Gelegenheits- und Gewohnheitsverbrechern. Tatsächlich weiß man statistisch von der Existenz einer Gruppe, die besonders viele oder besonders schwere Delikte begeht, die sich durch eine mehrfache Beteiligung auszeichnet und der gegenüber gängige Kontrollinstanzen eine gewisse Hilflosigkeit an den Tag legen. Ein Meilenstein in der Erforschung dieser war die „Philadelphia Birth Cohort Study“, die im Jahr 1972 veröffentlicht wurde und ‚chronic offenders‘ identifizierte. Diese Gruppe mit 5 oder mehr Festnahmen pro Jahr machte nur 6% der Kohorte und 18% der Delinquenten aus, war aber für mehr als die Hälfte aller registrierten Straftaten verantwortlich (vgl. Eggleston 2003).

Seit dieser Studie wurde auch in anderen Studien immer wieder bestätigt, dass für einen Großteil der Straftaten nur eine kleine Gruppe von Jugendlichen verantwortlich ist. Begrifflich spricht man hier von Mehrfachtäter:innen oder von Intensivtäter:innen. Ersterer ist ein eher statistischer Begriff, der sich am Phänomen wiederholter Straftätigkeit festmacht und je nach Definition bei zwischen zwei und fünf Straftaten pro Jahr beginnt und ca. 5% einer Geburtskohorte umfasst. Der gängigere Begriff Intensivtäter:innen ist eher nicht genau statistisch definiert und im

⁶ Nur ein kleiner Teil der Delikte (geschätzte 5%) wird polizeilich bekannt (vgl. Bundesministerium des Innern & Bundesministerium der Justiz 2006, 11).

Grunde ein Unterfall von einer Mehrfachtäterschaft, da hier neben der Häufigkeit auch die Schwere und Dauer der Delikte eine Rolle spielen (vgl. Naplava 2010). Schon aus pragmatischen Gründen konzentrieren sich kriminalpolitische Maßnahmen auf diese Gruppe. Betrachtet man die möglichen Ursachen, dann gilt wenig überraschend: Mehrfachtäter:innen sind überwiegend auch Mehrfachbenachteiligte. Und wichtig ist hier wieder zu betonen, dass diese Logik nicht andersherum gilt, d. h. Mehrfachbenachteiligte nicht überwiegend Mehrfachtäter:innen sind. Kritisiert wird an den Begriffen Mehrfachtäter:innen und Intensivtäter:innen entsprechend immer wieder, dass durch die Bestimmung der Gruppe anhand der begangenen Delikte das eigentliche Problem außer Acht gelassen wird, nämlich die oft defizitären Lebenslagen der Betroffenen und damit die Risikofaktoren, die gewalttätiges Verhalten begünstigen oder verursachen können. Wir haben spätestens mit dem biopsychosozialen, multifaktoriellen Ansatz eine Theorie kennengelernt, die in diesem Kontext Anwendung finden kann. Jedoch gibt es eine bislang noch nicht zur Sprache gekommene andere Theorie, die auf einen wichtigen Aspekt verweist. Forschungen zu Mehrfachtäter:innen betrachteten zunehmend den biografischen Verlauf, z. B. wurden sogenannte ‚turning points‘ untersucht. Festgestellt wurde, dass bestimmte Ereignisse oft eine wichtige Rolle für den Ausstieg aus einer kriminellen Karriere bilden: Diese sind ein erfolgreicher Ausbildungsabschluss, der Einfluss von Bezugspersonen, in vielen Fällen konkret der Freundin oder Ehefrau sowie durchaus auch die Abschreckung einer langjährigen Haftstrafe. Umgekehrt erforschte man auch das Phänomen von Kindern und Jugendlichen, bei denen sich spätere intensivkriminelle Karrieren schon frühzeitig im Kindergarten oder der Grundschule abzeichnen. Spätestens mit dem gleichnamigen Film „Systemsprenger“ gibt es hierfür auch einen in der öffentlichen Debatte viel genutzten Begriff. Relativ unstrittig dürfte sein, dass Begriffe wie Systemsprenger:innen oder Intensivtäter:innen ambivalent sind, d. h. einerseits bezeichnen sie ein reales Phänomen, andererseits wirken sie oft stigmatisierend und beeinflussen die bezeichnete Realität. Entsprechend gibt es in der Kriminologie schon eine lange Debatte darum, inwiefern ein entsprechendes Etikett oder Label, dass Kinder und Jugendliche in manchen Fällen schon früh von Fachkräften ‚aufgeklebt‘ wird, wie ein Stigma wirkt und im biografischen Verlauf zu einem eigenen Wirkfaktor wird. Es ist der sogenannte ‚Labeling Approach‘, im deutschen oft mit Etikettierungsansatz übersetzt, der diesem Zusammenhang systematisch nachgegangen ist und ihn auch empirisch erforscht hat. Die Kerngedanken dieses Ansatzes wurden bereits vor hundert Jahren durch Frank Tannenbaum formuliert. Auch er war, wie wir dies heute nennen würden, ein junger Mensch mit Migrationshintergrund, da seine Eltern aus Österreich in die USA einwanderten. Zunächst war Tannenbaum ein radikaler, aktivistischer Gewerkschaftler. Die Grenzen der damaligen Gesetzgebung verließ er spätestens mit einer Aktion im Jahr 1914, als er eine Gruppe von hunderten, im Elend lebenden Arbeitslosen anführte und in New York City die Kirchgebäude von reichen

Kirchengemeinden besetzte. Für diese Aktion wurde er mit einem Jahr im Gefängnis bestraft. Unter anderem vor diesem Hintergrund veröffentlichte er 1938 ein Buch „Crime and the Community“, in dem er die Grundgedanken des heutigen ‚labeling-approach‘ skizzierte. In diesem Buch steht der seitdem berühmte Satz „The young delinquent becomes bad because he is defined as bad“ (Müller 2011, 171). In den 1950er und 60er-Jahren wurden diese Gedanken dann vor dem Hintergrund des damals populären symbolischen Interaktionismus (Mead und Cooley), der als Kerngedanken enthält, dass die Bedeutung von Phänomen immer das Ergebnis von sozialen bzw. gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen ist, systematisch ausformuliert. Zentrale Vertreter waren u.a. Edwin Lemert und Howard S. Becker, mit seinem 1963 veröffentlichten Buch „Outsiders“, in dem er zeigt, wie ein Label zu einer selbsterfüllenden Prophezeiung wird. Durch Fritz Sack wird der Ansatz auch in Deutschland, vor allem der deutschen Kriminologie, Ende der 60er-Jahre ein wichtiger Ansatz und wird ab den 70er-Jahren empirisch erforscht und weiterentwickelt. Im Mittelpunkt des Ansatzes steht die Überlegung, die auch aus anerkennungstheoretischer Perspektive unmittelbar einleuchtend ist: Erstens ist das Selbstbild oder Selbstkonzept von Menschen für deren Verhalten ein zentraler Faktor, zweitens ist dieses Selbstbild wesentlich bedingt durch das Feedback, das wir von unserer Umwelt, vor allem unserer Mitwelt, erfahren. Wer wir sind, erlernen wir vor allem dadurch, dass wir explizit, meist aber implizit aus dem Verhalten der anderen uns gegenüber herauslesen, wer wir für sie sind. Entsprechend übernehmend Menschen nicht selten irgendwann auch die Etikettierungen, die ihnen von außen mitgegeben werden. Wer als kriminell beschrieben wird, definiert sich selbst irgendwann als kriminell. Analog übernimmt ein/e Intensivtäter:in vielleicht früh dieses Label und zieht daraus sogar einen gewissen Selbstwert, mindestens aber Aufmerksamkeit und Bedeutung. Wie wir anerkennungstheoretisch schon gelernt haben, ist negative Anerkennung oft auch identitätsstiftend. Mit einer verinnerlichten Zuschreibung gehen aber oft auch bestimmte Erwartungen an das Verhalten einher, sodass die Zuschreibung als kriminell oder abweichend oder systemsprengend das weitere Verhalten mit verursacht, d. h. abweichendes Verhalten wahrscheinlicher macht und eine Abweichung vom abweichenden Verhalten weniger wahrscheinlich. Von dem erwähnten Lemert stammt die entsprechende Unterscheidung von primärer und sekundärer Devianz. „Erstere bezeichnet die spontane Normverletzung, Letztere hingegen weitere Normverletzungen aufgrund der Etikettierung von delinquenten Jugendlichen“ (Baier 2020, 18). Über diese Verinnerlichung der Etikettierung als Folge für das künftige Verhalten wirkt diese aber auch dadurch, dass es durch die mit dem Label verbundene Stigmatisierung zu einem Selektionseffekt in sozialen Beziehungen kommt. Kontakte mit Jugendlichen, die nicht eine ähnliche Etikettierung erhalten haben, werden erschwert, das soziale Umfeld wird entsprechend eintöniger, Differenzenerfahrung seltener, dafür erfolgt oft eine vertiefte Integration in ein entsprechendes subkulturelles Milieu, mit den wiederum ent-

sprechenden Peer-Effekten. Beide beschriebenen Effekte, die negative Beeinflussung des Selbstkonzepts sowie der sozialen Netzwerke, wurden empirisch bestätigt, in Deutschland z. B. 2019 von Schulte in einer groß angelegten Längsschnittstudie (vgl. Baier 2020, 19). Vor diesem Hintergrund ist eine polizeilich geführte Intensivtäter:innenliste „nicht ein innovatives Präventionsmodell, sondern könnte sogar mit dazu beitragen, was sie eigentlich verhindern soll: persistierende Kriminalität“ (Müller 2011, 185). Denn wie dieser weiter ausführt, eignet sich das Label Intensivtäter:in

„besonders gut als Identifikationsanlass für junge Delinquenten, die meist in ihrem bisherigen Leben kaum einmal größere Anerkennung erfahren haben als die durch die Polizeibeamten, die ihnen ungewollt, aber unvermeidbar, diesen besonderen »Status« verleihen, der in ihrer eigenen Umgebung auch als »Heldenstatus« angesehen wird.“ (Müller 2011, 186)

Gehen wir nun noch mal vom Phänomen bzw. dem Label von Intensivtäter:innen zurück zum Fallbeispiel Frischbach. Auch hier ist es sehr wahrscheinlich, dass schon bei diesen leichten Formen abweichenden Verhaltens in Kombination mit rassistischen Einstellungen und entsprechenden Ressentiments den Jugendlichen der Roma ein entsprechendes Label als Problemfall verliehen wird, das möglicherweise haften bleibt und irgendwann Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept und ihr künftiges Gewaltverhalten hat. Entsprechend sollte Soziale Arbeit mit genau diesen sich selbst verstärkenden Effekten rechnen und gezielt gegen diese arbeiten, z. B. wie im Fallbeispiel mit Aktionen, die unterschiedliche Communities miteinander vermischen und Kontakte und gemeinsame Erfahrungen ermöglichen.

7 Eine Attacke, Gewaltfolgen und die Arbeit mit Betroffenen

7.1 Fallbeispiel Flores – Gewalt in der Partnerschaft, Frauenhaus und Hilfen zur Erziehung



Im Frühling 2020 erlebt Frau Flores, Mutter von vier Kindern, massive Gewalt. Es begann damit, dass ihr damaliger Partner und Vater der drei jüngeren Kinder, Herr Daho, die Vermutung hatte, dass Frau Flores über einen Messenger mit anderen Männern Nachrichten geschrieben hatte. Er begann ihr Handy heimlich zu kontrollieren und zeigte bei allerhand Gelegenheiten eine starke Eifersucht. Diese Eifersucht steigerte sich so sehr, dass Herr Daho eines Tages eine gezielte Attacke auf Frau Flores verübte. Perfide bereitete er seine Tat vor. Er zog den Telefonstecker raus, schaltete das WLAN aus, verschloss die Tür, wartete, bis die Kinder aus dem Haus waren und stellte seine Partnerin zunächst lautstark zur Rede. Dabei kam es dann recht schnell und unmittelbar zur Anwendung starker körperlicher Gewalt. Er band Frau Flores an der Heizung fest, schlug sie in den Bauch, trat ihr in die Genitalien, bedrohte sie mit dem Leben und schlug ihr am Ende mehrfach mit der Faust ins Gesicht, sodass eine Platzwunde entstand und Frau Flores über einige Tage nichts mehr sehen konnte. Nach der Tat band er sie los und verließ die Wohnung. Frau Flores gelang es, Hilfe zu rufen. Sie musste für drei Wochen ins Krankenhaus. Die Tat wurde vom Krankenhaus angezeigt, sodass das Jugendamt eingeschaltet wurde, um den Verbleib der Kinder zu klären. Herr Daho kam trotz Anzeige für die Tat zunächst nicht in Haft. Er durfte sogar die beiden gemeinsamen Söhne Rashid (12 Jahre) und Mesut (8 Jahre) bei sich aufnehmen. Frau Flores zog mit ihrer gemeinsamen Tochter Lara (5 Jahre) zunächst ins Frauenhaus.

In dieser Situation erhielt ein freier Träger der Jugendhilfe vom Jugendamt den Auftrag für die Familienaktivierung. Im Tandem von zwei Sozialarbeiter:innen wurde diese über einen Zeitraum von 4 Wochen durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Maßnahme, in der sehr intensiv mit allen beteiligten Familienmitgliedern gearbeitet wird. Über verschiedene Techniken und Verfahren werden dabei die Ressourcen des Familiensystems in Augenschein genommen, um eine Einschätzung für den Verbleib der Kinder und zukünftige Umgangsformen und Hilfebedarfe vorzunehmen.

Das Ergebnis der Familienaktivierung war, dass die Mutter alle drei Kinder bei sich haben und dabei von einer sozialpädagogischen Familienhilfe unterstützt werden sollte. Auch der erwachsene Sohn aus einer anderen Beziehung wohnte dann

wieder mit den drei jüngeren Kindern und Frau Flores zusammen. Herrn Daho, der zwischenzeitlich in eine eigene Wohnung gezogen war, wurde ein Besuchsrecht zugebilligt. In der Interessenabwägung wurde es als legitim betrachtet, dass die Kinder weiterhin ein Recht haben, Kontakt zu ihrem Vater zu haben, auch wenn der Übergriff gegen die Mutter massiv gewesen ist. Bis dato waren keine Gewalttaten gegenüber den Kindern bekannt. Zugleich durfte er sich der Wohnung von Frau Flores nicht mehr nähern. Im Verlauf der im Endeffekt zwei Jahre andauernden Familienhilfe kam es dazu, dass Herr Daho zwar alle zwei Wochen für die Kinder Besuchswochenende anbot, diese aber regelmäßig absagte oder nur eins der Kinder bei sich haben wollte.

Wenn seine Kinder bei ihm waren, nutzte er regelmäßig die Gelegenheit, um der Mutter die Schuld zu geben, dass sie jetzt keine Familie mehr sind. Ferner äußerte er sich über die eingesetzte Familienhilfe massiv diffamierend. Eine Zusammenarbeit mit Herrn Daho war zu keiner Zeit möglich.

Alle Kinder zeigten psychosomatische Folgen wie Schlaflosigkeit, Angst und teilweise auch auffälliges Verhalten in der Schule. Im Rahmen der Familienhilfe wurden mehrere Gefährdungsmeldungen gegenüber dem Vater dem Jugendamt übermittelt, u. a. deshalb, weil Mesut einer Familienhelferin mitteilte, dass er von Herrn Daho geschlagen werde. Dennoch kam es in Folge der Meldung nicht zu einem Kontaktverbot oder strafrechtlichen Konsequenzen.

Die Familienhilfe wurde im Tandem durchgeführt. Eine Sozialarbeiterin begleitete vornehmlich Frau Flores, ihr Kollege die Kinder. In den beiden Jahren wurde intensiv mit Frau Flores gearbeitet. Sie lehnte eine psychologische Therapie ab, auch deshalb, weil die eingesetzte Familienhelferin sie sehr kontinuierlich begleitete. Frau Flores gelang es Schritt für Schritt, sich in ihrer Rolle als alleinerziehende Mutter einzufinden, den Alltag zu stemmen und sich besonders auch gegenüber den immer wieder stattfindenden Kompromittierungen von Herrn Daho (wie z. B. der Anschuldigung, dass Frau Flores ihre Aufsichtspflicht vernachlässige), auch mit juristischem Beistand abzugrenzen. Insofern liefen seine Versuche, die Mutter und später auch deren neuen Freund beim Jugendamt als für die Erziehung der Kinder ungeeignet darzustellen, ins Leere.

Der Familienhelfer sorgte für die Angelegenheiten hinsichtlich Schule und Kita und war für eine sinnstiftende Alltagsgestaltung der Kinder zuständig. Nach anfänglicher Ablehnung (der Vater hatte die Kinder gegen den Sozialarbeiter aufgestachelt), schätzten die Kinder zunehmend die Angebote.

Dabei ging es schließlich nicht nur um Freizeitangebote im geschützten Rahmen der Hilfe, sondern auch zunehmend darum, dass die Kinder sozialräumliche Angebote angenommen haben. Rashid wurde darin unterstützt, einem Fußballverein beizutreten, in dem er in kurzer Zeit zu einem beliebten und guten Mitspieler wurde. Es gelang ihm nach der schweren Zeit zunehmend selbstbewusster und auch fröhlicher zu werden. Mesut nahm vermehrt das Nachmittagsangebot der Schule an, wie z. B. die Fahrrad-

AG. Lara benötigte therapeutische Unterstützung. Da sie sich nicht ihrem Alter entsprechend konzentrieren konnte, absolvierte sie ein Konzentrationstraining. Und auch Frau Flores nahm mit zeitlichem Abstand schließlich den Impuls des Familienhelfers auf, das Geschehene in Form einer Traumatherapie zu bearbeiten.

Die Hilfe wurde nach zwei Jahren beendet, weil in das Familiensystem wieder aus eigenem Antrieb funktionierte. Die Angst vor Herrn Daho bleibt.

Reflexionsfragen

- Was vermuten Sie, welche Folgen hat die Attacke auf Frau Flores und ihre Kinder?
- Welche Rolle für die Frage nach der Ursache der Gewalttat spielt aus Ihrer Sicht, dass Herr Daho ein Mann ist?
- Inwiefern könnte man im Rahmen der getätigten Familienhilfe eines der bislang vorgestellten Tools einsetzen?



Die Folgen von Gewalt, die auch im Fallbeispiel Flores deutlich werden, wurden bislang punktuell beschrieben. Im nächsten Unterkapitel (Kap. 7.2) wird diese wichtige Thematik nun systematisch entfaltet, danach werden die Folgen von häuslicher Gewalt für die Kinder und den Kinderschutz deutlich gemacht. Des Weiteren wird die für Soziale Arbeit wichtige Frage nach der Kindeswohlgefährdung noch mal ausgiebiger thematisiert (Kap. 7.3). Mit dem „Energiefass“ (Kap. 7.4) wird ein Tool vorgestellt, das in der Arbeit mit von häuslicher Gewalt betroffenen Frauen z. B. im Rahmen der Familienhilfe und damit auch mit Frau Flores hätte angewandt werden können, aber auch weit darüber hinaus. Bereits in Kapitel 3 wurde deutlich, dass sich angesichts der stark asymmetrischen Verteilung insbesondere im Kontext häusliche Gewalt die Frage stellt: Hat Gewalt ein Geschlecht? Dieser Frage wird im letzten Teil dieses Kapitels (Kap. 7.5) nachgegangen.

7.2 Der Verlust des Urvertrauens. Einblicke in die Folgen von Gewalt

Immer wieder zeigen die Fallbeispiele im Buch, so auch das Fallbeispiel Flores, die gravierenden Folgen, die Gewalt auf die Opfer haben kann. Im letzten Fallbeispiel erlitt Frau Flores nicht nur starke physische Verletzungen, sondern sie erlebt auch intensive psychische Verletzungen. Auch die Kinder litten unter Schlaflosigkeit, Angst und weiteren psychosomatischen Beschwerden. Letztlich sind es diese negativen Auswirkungen, die Gewalt so problematisch machen. Wir sahen, dass es in anderen Zeiten viel massivere Gewalt im Alltag gab und dass sich auch das, was als Gewalt bezeichnet wird und welche Gewalt legitim oder illegitim ist, historisch und kulturell bedingt ist. Trotz dieser Bedingtheit können und wollen wir Gewalt in

keiner Weise relativieren, da wir heute gut darüber Bescheid wissen, wie problematisch ihre Auswirkungen sind. Dieses fachliche Wissen soll in diesem Teilabschnitt genauer entfaltet werden. Bevor wir damit beginnen, wollen wir aber noch einmal darauf hinweisen, dass Sozialarbeiter:innen zwar gut über die Folgen von Gewalt Bescheid wissen sollen, nicht zuletzt um Empathie für die Opfer empfinden zu können, dies jedoch nicht dazu führen sollte, dass Täter:innen noch stärker verurteilt werden als Menschen das oft schon auf Basis einer Alltagshaltung tun. Viel mehr gehört zu einer professionellen Haltung in der Sozialen Arbeit auch Empathie für Täter:innen zu empfinden und zu versuchen, deren Handeln zu verstehen, anstatt lediglich zu verurteilen oder gar zu dämonisieren. Genau deshalb setzen wir uns in diesem Buch auch so intensiv mit verschiedenen Theorien auseinander, die Gewalthandeln zu erklären und verstehen zu suchen. Prägnant zusammengefasst:

„Wenn man erkennt, dass auch der schlimmste Gewalttäter nicht grundverschieden von einem selbst ist, kann man ihn auch als menschliches Wesen (und nicht als Bestie) wahrnehmen, das uns auch in seinen schlimmsten Verfehlungen im Grunde ähnlich ist [...]. Mit dieser Haltung ist ein Zugang zu ihm möglich. Einen Zugang zu finden ist die Voraussetzung dafür, in Beziehung zu treten. Die Beziehung ist dann auch der Grundstein, auf dem aufgebaut werden kann.“ (Nickolai, 2012, 20)

Wenden wir uns nun jedoch den Folgen von Gewalt für die Opfer zu. Wir möchten dies auf zweierlei Weise hier tun. Zum einen objektiv, in dem wir darauf schauen, was wir über empirische Forschungen relativ gesichert über die häufigsten und typischen Folgen von Gewalt wissen. Zum anderen aber auch subjektiv, in dem wir uns fragen, was es aus der Innenperspektive für einen Menschen bedeutet, Gewalt zu erfahren. Dies ist oft nur schwer zu versprachlichen. Daher greifen wir hier auf einen Essay eines Schriftstellers zurück, der selbst Gewalt erfahren hat und sich von dieser Erfahrung in seinem Leben niemals erholt hat. Die Rede ist von Jean Améry, der 1912 als Sohn jüdischer Eltern in Wien geboren wurde. Er war in Zeiten des Nationalsozialismus als Widerstandskämpfer gegen diesen aktiv und wurde letztlich Opfer des Nationalsozialismus. Im Jahr 1938 floh Améry aus Wien vor den Nationalsozialisten nach Belgien. Im Juli 1943 wurde er von der Gestapo verhaftet, weil er als Teil einer deutschsprachigen belgischen Widerstandsbewegung aufflog. Diese Gruppe hatte Flugzettel und anderes Material hergestellt, mit denen sie versuchten, deutsche Soldaten über den Irrwitz des Krieges und des Nationalsozialismus aufzuklären. In Folge kam er in ein Auffanglager in Breendonk, Belgien. Er beschreibt dies in seinem Essay „Die Tortur“ wie folgt: „Schwere Gittertore sind immer wieder zu durchschreiten, bis man sich schließlich in einem fensterlosen Gewölbe befindet, in dem mancherlei befremdliches Eisenwerkzeug herumliegt. Von dort drang kein Schrei nach draußen. Dort geschah es mir: die Tortur“ (Améry 2014). In diesem Gewölbe wurde Améry gefoltert, um aus ihm Informationen zu erpressen. Die Schwere der erlebten Gewalt ordnet er selbst dabei wie folgt ein:

„Wenn man von der Tortur spricht, muss man sich hüten, den Mund voll zu nehmen. Was mir in dem unsäglichen Gewölbe in Breendonk zugefügt wurde, war bei weitem nicht die schlimmste Form der Folter. Mir hat man keine glühenden Nadeln unter die Fingernägel getrieben, noch hat man auf meiner nackten Brust brennende Zigarren ausgedrückt. Nur das stieß mir dort zu, wovon ich später noch werde erzählen müssen; es war vergleichsweise gutartig, und es hat auch an meinem Körper keine auffälligen Narben zurückgelassen. Und doch wage ich, zweiundzwanzig Jahre nachdem es geschah, auf Grund einer Erfahrung, die das ganze Maß des Möglichen keineswegs auslotete, die Behauptung: Die Tortur ist das fürchterlichste Ereignis, das ein Mensch in sich bewahren kann.“ (Améry 2014)

Was macht dann diese Erfahrung so fürchterlich? Améry berichtet davon, dass es zunächst mit Schlägen begann, die vor allem zu jener Zeit eine recht gängige Repressalie in Polizeiverhören darstellte, sodass man meinen könnte, dies sei nichts Gravierendes. Ganz gegenteilig beschreibt Améry was dies bei ihm ausgelöst hat:

„Der erste Schlag bringt dem Inhaftierten zu Bewußtsein, daß er hilflos ist – und damit enthält er alles Spätere schon im Keime. Man darf mich mit der Faust ins Gesicht schlagen, fühlt in dumpfem Staunen das Opfer und schließt in ebenso dumpfer Gewißheit: Man wird mit mir anstellen, was man will.“ (Améry 2014)

Was das Opfer in einer solchen Situation verliert, nennt er das Weltvertrauen:

„Weltvertrauen. Dazu gehört vielerlei: der irrationale und logisch nicht zu rechtfertigende Glaube an unverbrüchliche Kausalität etwa. Wichtiger aber – und in unserem Zusammenhang allein relevant – ist als Element des Weltvertrauens die Gewissheit, daß der andere auf Grund von geschriebenen oder ungeschriebenen Sozialkontrakten mich schont, genauer gesagt, daß er meinen physischen und damit auch metaphysischen Bestand respektiert. Mit dem ersten Schlag bricht dieses Weltvertrauen zusammen. Der andere, gegen den ich physisch in der Welt bin und mit dem ich nur solange sein kann, wie er meine Hautoberfläche als Grenze nicht tangiert, zwingt mir mit dem Schlag seine eigene Körperlichkeit auf. Er ist an mir und vernichtet mich damit. Es ist wie eine Vergewaltigung.“ (Améry 2014)

Hier wird eindringlich beschrieben, wie die Verletzung von physischen Grenzen, die auch psychische Grenzen sind, gravierende Folgen hat, die absolut existenziell sind. Gebrochen wird hier etwas ganz Grundlegendes in der Beziehung eines Menschen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen. Alle diese Beziehungsebenen hängen eng miteinander zusammen, wie wir auch schon bei den Anerkennungstheorien gesehen haben. Im Essay beschreibt Améry wie sich die Tortur weiter Stück für Stück steigert. Nachdem die Faustschläge zu keinem Geständnis führten, kam ein SS-Leutnant mit einem Ochsenziemer, einer früher für die Bestrafung von Tieren und Menschen gebräuchlichen Schlagwaffe, die aus „einem gedörrten und verdrillten Stierpenis hergestellt wird“ (Ochsenziemer 2023, Abs. 1). Als weitere Eskalation wurde er an ein Folterinstrument gehängt, bei dem seine Hände hinter seinem Rücken zusammengebunden wurden. Diese wurden an einem Haken befestigt und zusammengezogen, der wiederum an einer Kette hing, die an der Gewölbedecke hing und an der er hochgezogen wurde.

„Und nun gab es ein von meinem Körper bis zu dieser Stunde nicht vergessenes Krachen und Splittern in den Schultern. Die Kugeln sprangen aus den Pfannen. Das eigene Körpergewicht bewirkte Luxation, ich fiel ins Leere und hing nun an den ausgerenkten, von hinten hochgerissenen und über dem Kopf nunmehr verdreht geschlossenen Armen. Tortur, vom lateinischen *torquere*, verrenken: Welch ein etymologischer Anschauungsunterricht! Dazu prasselten die Hiebe mit dem Ochsenziemer auf meinen Körper, und mancher von ihnen schnitt glatt die dünne Sommerhose durch, die ich an diesem 23. Juli 1943 trug. Es wäre ohne alle Vernunft, hier die mir zugefügten Schmerzen beschreiben zu wollen. War es ‚wie ein glühendes Eisen in meinen Schultern‘, und war dieses ‚wie ein mir in den Hinterkopf gestoßener stumpfer Holzpfeil?‘ – ein Vergleichsbild würde nur für das andere stehen, und am Ende wären wir reihum genasführt im hoffnungslosen Karussell der Gleichnisrede. Der Schmerz war, der er war. Darüber hinaus ist nichts zu sagen. Gefühlsqualitäten sind so unvergleichbar wie unbeschreibbar. Sie markieren die Grenze sprachlichen Mitteilungsvermögens. Wer seinen Körperschmerz mitteilen wollte, wäre darauf gestellt, ihn zuzufügen und damit selbst zum Folterknecht zu werden. Aufheulend vor Schmerz ist der gewalthinfällige, auf keine Hilfe hoffende, zu keiner Notwehr befähigte Gefolterte nur noch Körper und sonst nichts mehr.“ (Améry 2014)

Diesen Zeilen ist wohl nichts hinzuzufügen. Améry beschreibt, wie er schließlich aufgab und gestand. Zwar war seine Gruppe glücklicherweise hier gut organisiert, sodass er das, was sie von ihm hören wollten, wirklich nicht wusste, statt jedoch weiter zu schweigen, platzte es nun aus ihm heraus: „Ich sprach. Ich bezichtigte mich erfundener phantastischer Staatsverbrechen, von denen ich bis heute noch nicht weiß, wie sie mir baumelndem Bündel überhaupt haben einfallen können“ (Améry 2014). Er beschreibt, dass es vielleicht die Hoffnung auf einen schnellen Tod war, der ihn dazu veranlasste. Tatsächlich verlor er das Bewusstsein und die Folter hörte auf.

„Es war für einmal vorbei. Es ist noch immer nicht vorbei. Ich baumele noch immer, zweiundzwanzig Jahre danach, an ausgerenkten Armen über dem Boden, keuche und bezichtige mich. Da gibt es kein „Verdrängen“. Verdrängt man denn ein Feuermal? Man mag es vom kosmetischen Chirurgen wegoperieren lassen, aber die an seine Stelle verpflanzte Haut ist nicht die Haut, in der einem Menschen wohl sein kann. Wer der Folter erlag, kann nicht mehr heimisch werden in der Welt. Daß der Mitmensch als Gegenmensch erfahren wurde, bleibt als gestauter Schrecken im Gefolterten liegen: Darüber blickt keiner hinaus in eine Welt, in der das Prinzip Hoffnung herrscht. Der gemartert wurde, ist waffenlos der Angst ausgeliefert. Sie ist es, die fürderhin über ihm das Zepter schwingt. Sie – und dann auch das, was man die Ressentiments nennt. Die bleiben und haben kaum die Chance, sich in schäumend reinigendem Rachedurst zu verdichten.“ (Améry 2014)

Noch einmal beschreibt Améry hier eindrücklich, wie sich die erlebte Gewalt in das Verhältnis eines Menschen zu sich selbst, zur Welt und zu anderen einschreibt und eine Erfahrung darstellt, die so grundlegend in die psychische und existenzielle Konstitution eines Menschen eingreift, dass Menschen lernen können, mit diesen Erfahrungen zu leben, diese Erfahrungen aber niemals auslöschen und rückgängig

machen könnten. Im Fall Jean Améry kam noch hinzu, dass er 1944 nach Auschwitz deportiert wurde, bis er 1945 in Bergen-Belsen befreit wurde. Dass er, wie er beschrieb, nach seinen qualvollen Erfahrungen in der Welt nicht mehr heimisch werden konnte, zeigt sich auch daran, dass er sich im Oktober 1978 in Salzburg das Leben nahm.

Wenden wir uns nun einigen nüchternen Fakten zu. Was weiß man empirisch gesichert über die Folgen von Gewalt?¹ Zunächst ist festzuhalten, dass die sehr unterschiedlichen Formen der Gewalt sehr ähnliche Folgen nach sich ziehen, zumindest dann, wenn sie eine gewisse Intensität/Schwere erreicht haben. Wann diese Folgen auftreten und wie intensiv diese Folgen sind, lässt sich nicht allein über die Gewalttat erklären, sondern auch hier wirken wieder sehr viele andere Faktoren mit, vor allem auch, welche Ressourcen Menschen aus ihrer bisherigen Biografie mitbringen (Stichwort Resilienz). Dass die unterschiedlichen Formen von Gewalt so ähnliche Folgen mit sich bringen, überrascht vielleicht zunächst, ist auf einen zweiten Blick aber durchaus plausibel. Wie die Schilderung von Améry eindringlich gezeigt hat und wir ja auch bereits definiert haben, werden bei Gewalthandlungen die Grenzen von Menschen und damit deren psychische Integrität durchbrochen, und zwar auf eine sehr massive und grundlegende Weise. Dies erschüttert das Grundvertrauen eines Menschen in die Welt, aber auch in sich und in andere Weise.

Dass eine Erschütterung stattfindet, zeigt sich darin, dass die häufigste Folge einer Gewalttat Traumafolgestörungen sind. Zum einen im engeren Sinne entwickeln Menschen posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) aber auch im weiteren Sinne. Zwar ist das Wort Trauma in aller Munde, aber was genau bedeutet es? Ein traumatisches Ereignis ist eine Erfahrung, die einen Menschen in seiner Existenz bedroht und für deren Bewältigung ein Mensch keine oder nicht genügend Ressourcen mitbringen kann. Wenn ein Mensch wie Améry einen ersten Schlag erhält in einem Kontext, bei dem klar ist, dass dies nur der Beginn ist und er völlig ausgeliefert ist, merkt das gesamte System eines Menschen, dass seine Existenz bedroht ist und es dieser Situation nicht entfliehen kann. Dies löst einen starken ‚seelischen Schock‘ aus, wie es in vielen Definitionen von Trauma heißt. Dies bedeutet, dass ein Mensch in seiner Grundkonstitution so erschüttert wird, dass sich das gesamte System und zwar nicht nur das psychische System, sondern auch der biologische Organismus diese Erinnerung einprägt und für immer erinnert. Dies hat sodann Auswirkungen auf das gesamte System. Wie sehen diese aus?

Betrachten wir zunächst die posttraumatischen Belastungsstörungen im engeren Sinne, von der ca. 3 % der Bevölkerung betroffen sind. Eine erste wichtige Symp-

1 Die folgenden Befunde und Fakten sind aus folgenden beiden Texten entnommen: Seidler, G.H. (2013): Gewaltfolgen – Individuell. In: C. Gudehus & M. Christ (Hrsg.): Gewalt: Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart und Weimar: Metzler, 243–250 sowie Seidler, G.H. (2011): Die Auswirkungen von Gewaltdelikten auf die Opfer. In: D. Dölling (Hrsg.): Jugendliche Gewaltdelinquenz – Beteiligte und Reaktionen. Heidelberg: Eigenverlag der Landesgruppe Baden-Württemberg in der DVJJ, 41–58.

tomgruppe sind durch Trigger ausgelöste Intrusionen. Ein Trigger ist ein Ähnlichkeitsreiz, der das System an das traumatische Ereignis erinnert. Bei Améry könnte das z. B. die Begegnung mit einem Menschen sein, der ihn an einen seiner Folterer erinnert. Bei Frau Flores vielleicht das Geräusch einer Heizung oder räumliche Enge. Ein Trigger löst nicht, wie oft in Filmen oder Serien missverständlich dargestellt wird, eine klassische Erinnerung aus, sondern Menschen erleben das Gefühl, welches sie in der traumatischen Situation abgespeichert haben quasi erneut. Das Ereignis wird nicht nur im „Kopfkino“ visuell durchlebt, sondern es ist auf allen Sinneskanälen möglich. Dies liegt daran, dass traumatische Erfahrungen für gewöhnlich nicht ins autobiografische Gedächtnis eines Menschen integriert sind, da sie zu schlimm sind und nicht ins grundlegende Selbst- und Weltkonzept eines Menschen passen oder man mit dieser Erinnerung quasi nicht lebensfähig wäre. Eine zweite Symptomgruppe hängt eng mit den Intrusionen zusammen: Vermeidungsverhalten. Bewusst, unbewusst oder halb bewusst vermeidet eine Person bzw. ihr Organismus Situationen, die die Person triggern könnten. Für andere führt das in nicht wenigen Fällen zu Verhalten, das bestenfalls als merkwürdig bezeichnet wird oder dem von außen ganz andere Ursachen und Motive zugeschrieben werden. Nehmen wir an, Frau Flores hätte eine Therapie angeboten bekommen, die in einem Raum stattgefunden hat, die ein Trigger ausgelöst hat, vielleicht durch ein ähnliches Gluckern der Heizung. Selbst Fachkräfte hätten ihr Verhalten, Verweigerung der Therapie nach der ersten Sitzung vielleicht ganz anders und möglicherweise nicht zu ihrem interpretiert. Wichtig ist aber auch die Wirkung von Vermeidungsverhalten nach innen: Da quasi alles und besonders intensive und vielfältige Erfahrungen und Erlebnisse Intrusionen auslösen können, stumpfen Menschen mit PTBS oft nach innen emotional ab, d. h. sie lassen viele Reize aus ihrer Umwelt nicht an sich ran, da diese stets eine potenzielle Gefahr darstellen. Eine dritte und letzte Symptomgruppe sind sogenannte Hyperarousal-Symptome wie starke Schlafstörungen oder Reizbarkeit. Durch diese wird deutlich, dass der Organismus eines Menschen wie in einer Dauerschleife in der Situation der Lebensbedrohung befindet, in dieser also quasi hängen geblieben ist.

Besonders gravierend wirken erfahrene Traumata in der Kindheit, da Kinder die psychischen Strukturen, die eine traumatische Erfahrung grundlegend erschüttert, erst aufbauen, was Kinder und teils auch noch Jugendliche deutlich verletzbarer macht. Traumatische Erfahrungen in der Kindheit wirken sich daher oft nicht nur auf der Ebene der oben beschriebenen Symptomgruppen aus, sondern auf die gesamte Persönlichkeit. Nicht selten drückt sich dies in sogenannten Borderline-Persönlichkeitsstörungen aus. Laut ICD-10 sind häufige Merkmale einer solchen Störung nicht nur selbstverletzendes Verhalten, sondern auch grundlegende Unsicherheiten im Selbstbild, die Neigung zu intensiven, aber instabilen Beziehungen und anhaltende Gefühle der Leere. Ebenso gravierende wie sehr frühe Gewalterfahrungen sind auch Gewalterfahrungen, die einer Person über längere Zeit wider-

fahren. Auch diese graben sich gewissermaßen tief in die Persönlichkeit eines Menschen ein. Der oder die Betroffene ist dann auch für Außenstehende nicht mehr dieselbe Person, ist „zerbrochen“ oder „kaputt“, wie es auch alltagssprachlich heißt. Neben diesen Traumafolgestörungen im engeren Sinne gibt es aber noch die im weiteren Sinn. Unter diese fallen eine ganze Reihe von psychischen Störungen wie dissoziative Störungen, Angststörungen, depressive Störungen, diverse Persönlichkeitsstörungen und Psychosen. Auch Suchterkrankungen sind eine häufige weitere Traumafolgestörung. Im Fachjargon gesprochen ist dies häufig komorbid, d. h. sie tritt oft parallel zu einer Traumafolgestörung im engeren Sinne (PTBS) auf, da das Suchtverhalten das Resultat von Selbstheilungsversuchen ist. So hilft z. B. Alkohol oder andere Substanzen kurzfristig dazu, die Symptome zu besänftigen oder gar situativ verschwinden zu lassen. Mittel- oder langfristig führt dies aber zu einer Suchterkrankung und damit zu noch massiveren Problemen. Um dies an einer Zahl zu erläutern: 45 % aller Patientinnen mit Suchterkrankungen bzw. einer substanzbezogenen Störung, wie es fachlich korrekt heißt, haben in ihrer Kindheit sexuelle Gewalt erlebt. Letzteres gilt „nur“ für 16 % der weiblichen Gesamtbevölkerung. Neben den Traumafolgestörungen, die sich zunächst vor allem auf die Psyche und den Körper eines Menschen auswirken, gibt es eine ganze Reihe sozialer und existenzieller Folgen, die meist viel schwerer zu diagnostizieren, aber auch in Statistiken zu erfassen bzw. zu messen sind. Trotzdem gibt es auch hier einige gesicherte Erkenntnisse. Eine besonders häufige und wiederum besonders gravierende Folge von Gewalt ist die soziale Isolation eines Menschen bzw. das Herausfallen aus sozialen Bezügen oder stärker soziologisch denn psychologisch gesprochen, die massive Verkleinerung des Netzwerks eines Menschen und des damit verbundenen sozialen Kapitals. In ca. der Hälfte aller Fälle von Gewalterfahrungen ist dies eine Folge. Diese Zahl gilt auch für einen besonders wichtigen sozialen Bezug eines Menschen: die Partnerschaft. In ca. jedem zweiten Fall geht nach einer Gewalterfahrung im Jahr nach dieser Erfahrung eine bestehende Partnerschaft kaputt. Nicht selten führt das Erleben von Gewalt, nicht nur von sexualisierter Gewalt, zum Erlöschen sexueller Interessen. In fast 40 % aller Fälle verschlechtert sich auch die berufliche Situation eines Menschen. Traumatisierte Menschen sind nicht nur meist nicht mehr so belastbar wie vorher, was sich auf ihre Leistungsfähigkeit auswirken kann, sondern auch die oben beschriebenen Trigger und das Vermeidungsverhalten führen oft zur Verschlechterung der beruflichen Situationen. Man stelle sich z. B. vor, dass ein cholerisch agierender Chef, der seine Angestellten schnell anfährt, bei durch Gewalterfahrung traumatisierten Angestellten schnell Intrusionen auslöst. Nicht zuletzt haben Gewalterfahrungen aber auch existenzielle Auswirkungen auf das Erleben von Sinn und Bedeutungen eines Menschen. Hier wirkt sich wieder das erschütterte oder zerstörte Grundvertrauen eines Menschen, in diesem Fall in die Sinnhaftigkeit menschlicher Existenz, aus.

Zu betonen ist auch noch, dass von Menschen ausgelöste Gewalt meist andere und gravierende Folgen auslösen als traumatische Ereignisse wie eine erlebte Naturkatastrophe oder ein Unfall. Beide führen dazu, dass das Grundvertrauen in die Welt erschüttert wird, Erstere erschüttern aber zusätzlich das Grundvertrauen in Menschen, ganz besonders in jenen Fällen, in denen zu Täter:innen vor der Tat ein Vertrauensverhältnis geherrscht hat. Mit der Gewalttat zerbricht somit die Grundversicherheit, wie Améry beschrieb, dass andere Menschen die eigenen physischen und psychischen Grenzen nicht grundlegend verletzen werden. Erst diese vielleicht naive Gewissheit ermöglicht eine Vorhersagbarkeit und Verlässlichkeit in persönlichen Beziehungen. Wo diese Grundgewissheit verloren geht, geht auch die Beziehung zu sich ein Stück weit verloren, konkreter benannt ein Verlust von Selbstachtung und Selbstvertrauen sowie nicht selten überwältigendes Schuld- und Schamerleben. Wir sehen also wieder, wie stark die verschiedenen Ebenen ineinandergreifen.

7.3 Folgen von häuslicher Gewalt, Kinderschutz und Kindeswohlgefährdung

Vor dem Hintergrund des Wissens um die Folgen von Gewalt wird vielleicht verständlicher, warum, wie im Fallbeispiel Flores aufgezeigt, Kinder nicht minder als die Partner:innen von häuslicher Gewalt betroffen sind. Die Folgen sind für sie meist genauso schwerwiegend wie für die erwachsenen Opfer. Oftmals leiden sie still, sind fassungslos, verängstigt und am Ende hochgradig traumatisiert. Während es nach exzessiver Gewalt in Beziehungen zu einer Trennung kommt, die von den Betroffenen als Befreiung erlebt wird, kommt bei Kindern, besonders wenn es gemeinsame Kinder sind, noch hinzu, dass sie sich gefühlt für einen der Elternteile entscheiden müssen.

Selbst wenn der Kontakt zu beiden aufrechterhalten wird, befinden sie sich in einer ständigen Ambivalenz, zu welchem Elternteil sie stärker hinzugezogen fühlen sollen. Parentifizierung, also das Ausnutzen der Kinder als „Boten“ zwischen den streitenden Ex-Partner:innen, das Nutzen als Druckmittel und als Schuldige sind oft an der Tagesordnung. Aus gutem Grund ist der Kinderschutz spätestens nach einem Polizeieinsatz bei häuslicher Gewalt immer mit an Bord.

Von Kindern miterlebte Gewalt ist grundsätzlich ein Hinweis auf eine mögliche Kindeswohlgefährdung. Die Psyche von Kindern und auch Jugendlichen nimmt bei der häuslichen Gewalt zwischen den Eltern fast immer Schaden. Das liegt zum einen daran, dass häusliche Gewalt häufig ein längerer Prozess ist, der die Aufmerksamkeit der Eltern für ihre Kinder hemmt und zum anderen, dass Gewalt zu einem als normal erlebten Bestandteil des Familienalltags wird. In einigen Fällen ist die Gewalt nicht ausschließlich Gewalt im Geschlechterverhältnis, also zwischen den Partner:innen, sondern sie richtet sich auch oder sogar ausschließlich gegen

die im Haushalt lebenden Kinder. Hierzu einige Zahlen: „Sozialwissenschaftliche Untersuchungen aus dem deutschen Sprachraum zeigen, dass ca. die Hälfte bis drei Viertel der Eltern ihre Kinder körperlich bestrafen“ (Lamnek et al. 2012, 147). Nach der Studie von Winfried Häuser et al. (2011) mit repräsentativem Querschnitt durch die deutsche Bevölkerung zwischen 14 und 90 Jahren berichten im Nachhinein 2 % über schweren emotionalen, 3 % über schweren körperlichen und 2 % über schweren sexuellen Missbrauch in Kindheit und Jugend. 7 % fühlten sich emotional, 11 % körperlich schwer vernachlässigt. Langfristig lässt sich erfreulicherweise im Trend ein Rückgang der physischen Gewalt in der Erziehung feststellen. Die Zahlen gehen seit den frühen 1970er-Jahren schrittweise zurück, d. h. bei den vor 1971 Geborenen haben ca. Dreiviertel aller Befragten Gewalt erlebt, bei denen zwischen 1971 und 1980 sind es noch 56,1 % und in der Gruppe der ab 1991 Geborenen sind es 37,3 %.

„Fast jeder Zweite ist noch immer der Auffassung, dass ein Klaps auf den Hintern noch keinem Kind geschadet habe. Und jeder Sechste hält es sogar für angebracht, ein Kind zu ohrfeigen. Dabei finden Männer und ältere Befragte körperliche Gewalt eher akzeptabel als Frauen und jüngere Befragte.“ (Deutsches Komitee für UNICEF 2023).

Wenn sich die Gewalt gegen die Kinder selbst richtet und besonders, wenn körperlich nachweisbare Spuren erkennbar sind, droht eine Herausnahme von Kindern aus der Familie. Sie werden vonseiten des Jugendamtes in Obhut genommen. Kleinkinder und Kinder im Kindergartenalter werden häufig in sogenannten Kurzzeitpflegestellen, also familienanalogen Einrichtungen untergebracht. Ältere Kinder und Jugendliche kommen häufig in Inobhutnahmestellen, also in Wohngruppen, die für eine kurzfristige und in der Regel kurzzeitige (mehrere Wochen bis wenige Monate) Aufenthaltsdauer von Kindern und Jugendlichen spezialisiert sind. Es handelt sich hierbei um Maßnahmen nach dem §42 SGB VIII.

Nach dieser ersten staatlichen Intervention wird anschließend vonseiten des Jugendamtes und des Familiengerichts überprüft, ob eine dauerhafte Unterbringung der Kinder außerhalb ihrer Familie notwendig ist. In diesem Falle wird mindestens das Aufenthaltsbestimmungsrecht der Personensorgeberechtigten per Gerichtsbeschluss nach §1666 BGB entzogen. Ein Amtsvormund übernimmt dann diesen Teil der elterlichen Sorge. Die Einschätzung für die Folgen von häuslicher Gewalt in dieser Phase ist häufig schwierig und für alle Beteiligten sehr anstrengend. Auch von Gewalt direkt betroffene Kinder wollen meistens zurück zu ihren Eltern und gewalttätige Eltern wollen ihre Kinder zurück. Fälle, in denen eine Rückkehr der Kinder in die Familie in Erwägung gezogen wird, werden fast immer von ambulanten Hilfen flankiert. Im Falle von nachgewiesener sexualisierter Gewalt gegen Kinder ist eine Rückkehr in die Familie fast nicht möglich, außer die Separierung des Täters ist gesichert. Als Beispiel kann hier ein Stiefvater dienen, der seine Stieftochter zu sexuellen Handlungen genötigt hat. In diesem Falle muss sich die Mutter

von dem Partner trennen, eigenständig wohnen, und der Partner muss idealerweise in Haft sein, beziehungsweise der Kontakt zu der Mutter muss nachweislich dauerhaft unterbunden werden. Das Jugendamt hat die Aufgabe, das Kindeswohl sicherzustellen und wird in aller Regel sehr genau hinschauen, bevor ein Kind unter solchen Bedingungen zu einer Mutter zurückkehren kann.

Ebenso dramatisch ist sexuelle Gewalt unter Geschwistern, wenn beispielsweise ein 14-jähriger Bruder seine zwölfjährige Schwester zum Sex zwingt. Unter dieser Bedingung lässt sich kein Familienleben mehr aufrechterhalten. In einem dem Verfasser bekannten Fall kam es zur Trennung der Eltern, sodass jeweils ein Kind beim Elternteil leben konnte. Dennoch wurde nach etwa einem Jahr der Kontakt der Geschwister behutsam wieder ermöglicht, weil die Situation von beiden Kindern therapeutisch bearbeitet worden war und der Kontaktwunsch von beiden herrührte. Grundsätzlich ist die Gewalt zwischen Kindern in Familien wenig untersucht und Studien kommen zu recht unterschiedlichen Ergebnissen. Es zeichnet sich jedoch ab, dass sie häufiger in kinderreichen Familien vorkommt (vgl. Habermehl 1999), sich häufiger gegen Geschwister des gleichen Geschlechts richtet und in reinen Mädchenhaushalten die deutlichste Prävalenz hat.

Geschwister rivalisieren in vielen Bereichen miteinander. Sie kämpfen um Liebe und Anerkennung, um materielle Zuwendung, um Freund:innen, etc. und je nach Kriterien sowie untersuchter Population schwanken die Angaben zum Ausmaß der Gewalt unter Geschwistern zwischen rund 5 % und mehr als 90 %. Dem geringsten Gewaltrisiko seien Jungen ausgesetzt, die nur Schwestern haben (vgl. Habermehl 1999, 425). Mit zunehmendem Alter nimmt der Einsatz physischer Gewalt zwischen Geschwistern ab. Habermehl (1999) fand bei zwei Drittel der Befragten die Gewalt zwischen ihren Eltern beobachtet haben, auch körperliche Gewalthandlungen zwischen den Geschwistern.

Wie wir aus dem ersten Teil dieses Kapitels wissen, sind die Folgen für Kinder als Opfer von häuslicher Gewalt dramatisch. Sie werden traumatisiert und die Folgen sind nicht vorhersagbar und oft schwierig abzumildern. Kinder- und jugendpsychotherapeutische Hilfestellungen sind nicht zwingend angezeigt, weil sich Gewaltfolgenstörungen oft nur verdeckt oder auch mit Verzögerung zeigen. Insofern ist ein achtsamer Umgang mit den Kindern am besten mit einem professionellen Außenblick durch eine sozialpädagogische Familienhilfe oder eine entsprechend spezialisierte Beratungsstelle von Nöten. Von Gewalt betroffene Kinder brauchen nach einer oftmals langen, schwierigen Zeit wieder einen sicheren Ort mit verlässlichen und emotional zu gewandten Bezugspersonen. Dies gilt unabhängig davon, ob die Kinder in einer Wohngruppe leben oder wieder in ihrer Herkunftsfamilie wohnen.

Ausweg Frauenhaus – welche Rolle spielen sie für von Gewalt betroffene Frauen?

Die ersten historischen Frauenbewegungen gehen zurück bis zur Märzrevolution 1848. Zunächst ging es dabei darum, dass sich Frauen außerhalb von zu Hause

auch sozial-karitativ im Sinne der armen Fürsorge engagieren sollten. 1908 gründete Alice Salomon die soziale Frauenschule. Deutlich prononcierter setzte sich Clara Zetkin Anfang des 20. Jahrhunderts als Frauenrechtlerin für eine ökonomische Unabhängigkeit der Frau vom Mann ein. Frauen sollten arbeiten dürfen. Clara Zetkin engagierte sich im Zuge der proletarischen Frauenbewegung. Der zweite Weltkrieg war eine Zäsur für den weiteren Ausbau von Frauenrechten. Doch eine neue Frauenbewegung entstand 1968 im Zuge zahlreicher sozialer Reformen und Umbrüche. Im gleichen Jahr wurde in West-Berlin der Aktionsrat zur Befreiung der Frauen gegründet. Traditionelle Geschlechterrollen wurden zunehmend infrage gestellt und die Bevormundung der Frau durch den Mann kritisch hinterfragt. Aus heutiger Sicht wirkt es schon sehr befremdlich, dass Frauen in Deutschland bis 1977 das Einverständnis ihres Mannes benötigten, um arbeiten gehen zu dürfen.

In England entstanden in London 1971–1972 erste Frauenhäuser, die aufgrund von Notlagen gegründet wurden. Die Protagonistin war Erin Pizzey, sie war eine Verfechterin des Grundsatzes, dass Frauenhäuser autonom geführt werden sollten. Die Frauen unterstützen sich dabei bestmöglich und gleichberechtigt, ohne dass es klassische Helfersystem im Sinne von Klientinnen und Profis gegeben hat. Feministische Aspekte spielten dort nur eine untergeordnete Rolle, auch die Arbeit von Männern in bestimmten Bereichen der Frauenhäuser war durchaus üblich. Getragen von den Erfahrungen und Erfolgen aus England wurden auch in anderen Ländern Frauenhäuser gegründet. Das erste Frauenhaus in Deutschland öffnete 1976 in West-Berlin. Bis heute gibt es etwa 350 Frauenhäuser in ganz Deutschland (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013).

Frauenhäuser widmen sich schwerpunktmäßig dem Schutz von Gewalt betroffenen Frauen und deren Kindern. In der Regel handelt es sich um professionelle Angebote. Eine Besonderheit ist, dass die Aufnahme von Söhnen nach dem 14. Lebensjahr nicht gestattet ist. Frauenhäuser verfügen über umfassende Kooperations- und Vernetzungsstrukturen, z. B. zu Einrichtungen der Jugendhilfe, der Gesundheitsversorgung, der Migrations- und Flüchtlingssozialarbeit sowie zur Polizei. Frauenhäuser sind in der Regel rund um die Uhr erreichbar.

Eine große Zahl an Frauen, die in Frauenhäusern Zuflucht findet, hat häusliche Gewalt erlebt. Die Einrichtungen sind oft der letzte Ausweg. Insofern ist der erste vordringliche Grundsatz der Frauenhausarbeit ganzheitlicher Natur. Die Frauen erhalten dort Hilfe und Unterstützung in allen Lebensbereichen. Exemplarisch seien hier die finanzielle und Gesundheitsversorgung, die Unterstützung bei der Integration in den Arbeitsmarkt und Hilfe bei erzieherischen Problemen genannt. Selbstverständlich nimmt auch die Bewältigung der zu Grunde liegenden Gewalterfahrungen und Traumatisierungen einen großen Raum im Alltag der Frauenhausarbeit ein. Das zweite wichtige Prinzip ist Parteilichkeit. Frauenhäuser setzen sich für das Wohl und die Interessen von Frauen mit höchster Priorität ein.

Das Dritte ist das Prinzip der Betroffenheit, was bedeutet, dass die Einrichtungen grundsätzlich davon ausgehen, dass Frauen, die dort leben, von männlicher Dominanz betroffen sind und unter den Bewohner:innen ein großes Verständnis untereinander besteht.

Methodisch bedienen sich Frauenhäuser aus allen sozialpädagogischen Methoden. Autonome Frauenhäuser arbeiten gerne unter dem Paradigma des Empowerments, was so viel bedeutet, „das Vermögen von Menschen, die Unüberschaubarkeiten, die Komplikationen und Belastungen ihres Alltags in eigener Kraft zu bewältigen, eine eigene, bestimmte Lebensweise zu führen und eine nach eigenen Maßstäben gelingendes Lebensmanagement zu realisieren“ (Herriger 2020, 15). Dieser Ansatz unterstützt Frauen darin, Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen wieder aufzubauen und zu konsolidieren. Sie kommen aus der passiven „Opferrolle“ mit der Unterstützung des Frauenhauses sukzessive wieder in eine aktive, gestaltende Rolle. Auch die soziale Integration und gewaltfreie Beziehungen sowohl zu den anderen Frauen als auch zu den Mitarbeiterinnen sowie darüber hinaus später im Leben außerhalb des Frauenhauses sind wirksame Mittel gegen die oftmals eingetretene soziale Isolation.

Der Zugang zu Frauenhäusern ist insofern gesichert, dass deren Adressen nicht öffentlich zugänglich sind. Meistens führt der Weg dorthin über Wege wie das bundesweite Hilfetelefon „Gewalt gegen Frauen“ unter 116016, Jugend- und Sozialämter sowie die Polizei. Die Finanzierung ist häufig an den Bezug von Leistungen geknüpft, was unter Umständen dann eine Barriere darstellen kann, wenn eine Frau ohne ihren Mann keinen Aufenthaltstitel in der Bundesrepublik Deutschland hat und eine Ausweisung droht. Die Aufenthaltsdauer variiert von wenigen Tagen bis zu vielen Monaten. Grundsätzlich gilt, dass Frauen so lange den Schutz der Einrichtungen genießen dürfen, wie sie ihn benötigen. Der Alltag in Frauenhäusern unterliegt je nach Trägerschaft unterschiedlich stark strukturierten Bedingungen: Alkohol ist häufig verboten und die Formen der Kinderbetreuung sowie spezielle Unterstützungsangebote, gerade in Bezug auf Trauma, sind oft unterschiedlich.

Auch wenn sich in den letzten 50 Jahren sehr viel getan hat, dass von Gewalt betroffene Frauen Schutz und einen sicheren Ort erhalten, besteht in den strukturellen Bedingungen der Frauenhausarbeit noch viel Luft nach oben. Gerade in Ballungszentren stehen leider häufig nicht genügend Frauenhausplätze zur Verfügung, sodass mitunter eine weite Anreise und damit einhergehend ein Herausreißen der Kinder aus ihrer gewohnten Kita- und Schulumgebung einhergeht. Es gibt auch kein Landes- oder Bundesgesetz, welches den hervorragend arbeitenden Einrichtungen einen sicheren gesetzlichen Status bietet; Frauenhäuser hängen oftmals vom „Goodwill“ der Kommunen ab. Insofern bleibt die Politik weiterhin gefordert, sich verstärkt dem Ausbau und der Finanzierung von Frauenhäusern zu widmen.

Beratungs- und Unterstützungsangebote für von Gewalt betroffene Frauen

Während die zuvor beschriebenen Frauenhäuser oft die „Ultima Ratio“ sind und nach einer Flucht aus der Gewaltbeziehung darstellen, gibt es unterhalb dieser Schwelle auch andere Beratungs- und Unterstützungsangebote für Frauen. Diese bieten ein breites Spektrum, um die von Gewalt betroffene Frauen individuell unterstützen zu können.

In Deutschland gibt es über 750 Fachberatungsstellen mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Beratung, wie zum Beispiel häusliche Gewalt, sexuelle Gewalt, Zwangsheirat, Menschenhandel sowie proaktive Interventionsstellen nach einem Polizeieinsatz.

Darüber hinaus werden auch anonyme Online- und Telefonberatungsmöglichkeiten angeboten. Diese sind kostenlos und werden durch qualifizierte Berater:innen, wie Sozialpädagog:innen, Therapeut:innen, und Psycholog:innen durchgeführt. Im Zuge der Beratung der Betroffenen geht es um Fragen zur Krisenintervention, um Informationen zu Schutzmöglichkeiten, zur Erziehungsberatung, zur Existenzsicherung, zur Sorge- und Umgangsrechtsberatung bis hin zur Weitervermittlung zu anderen Unterstützungsangeboten. Auch eine Weitervermittlung an Frauenhäuser kann hier eine Möglichkeit sein, um die Betroffenen zu unterstützen. Die Wirkungsorientierung der professionellen Beratung soll Frauen in psychosozialen Konflikten eine Handlungsorientierung bieten und sie zu einer selbstbestimmten und selbstbewussten Bewältigung verschiedenster Problemlagen befähigen (vgl. Stimmer & Ansen 2016, 40).

Nicht alle Beratungsstellen sind rund um die Uhr und am Wochenende erreichbar, deshalb gibt es in Deutschland ein bundesweites Hilfetelefon, welches durchgängig besetzt ist. Unter der Tel.-Nr. 08000-116016 können sich Betroffene und deren Angehörige jederzeit analog beraten lassen. Alternativ hierzu gibt es die Webseite www.hilfetelefon.de. Die Beratung erfolgt per Mail und per Chat. Diese Option ist besonders für Frauen wichtig, die aufgrund der Privatheit der Gewalterfahrungen eher Vertrauen zu unverbindlichen, anonymen Angeboten aufbauen. Wenn sich ein weiterer Unterstützungs- und Beratungsbedarf herauskristallisiert, unterstützt und ermutigt diese erste Anlaufstelle auch dabei, Hilfsangebote vor Ort wahrzunehmen.

Ein sehr zentrales Thema in der Gestaltung von Unterstützungsangeboten für von Gewalt betroffenen Frauen ist gleichsam eine gut zugängliche Öffentlichkeits- und Aufklärungsarbeit, die darauf zielt, gewaltfördernde, gesellschaftliche und politische Strukturen gegenüber Frauen und Kindern in der Gesellschaft aufzudecken und dadurch ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass häusliche Gewalt kein privates Problem darstellt, sondern eine strafbare Handlung ist. In der Ausgestaltung der Informationen, die über das Internet, als Flyer und über verschiedene Akteure im Sozialraum bereitgestellt werden, wird darauf geachtet, dass diese in verschiedenen Sprachen und auch in einfacher Sprache zugänglich sind.

Im Sinne des Ansatzes der Lebensbewältigung nach Lothar Böhnisch sind dabei vier Dimensionen von besonderer Bedeutung: Ausdruck, Anerkennung, Abhängigkeit und Aneignung.

Zunächst ist es für die Betroffenen wichtig, die eigene Betroffenheit ausdrücken zu können, um sich aus dem Ausgesetztsein lösen und andere in Beziehung setzen zu können.

Für die von Gewalt betroffenen Frauen ist es oft bezeichnend, dass es ihnen zunächst nicht gelingt, ihrem Leid Ausdruck zu verleihen; dies ist jedoch notwendig, um den nächsten Schritt gehen zu können: Kritische Lebenskonstellationen können dann thematisiert werden, wenn sie als ein soziales Problem und nicht als von einer einzelnen Person geschuldet, das Problem anerkannt werden. In diesem Zusammenhang werden Frauen darin unterstützt, ihre aktiven und passiven Bewältigungsstrategien anzuerkennen und diese dahingehend zu „reframen“, dass sie es trotz der schwierigen Bedingungen geschafft haben, durchzuhalten. Sobald sich Frauen dazu entschlossen haben, Hilfe anzunehmen, resultiert daraus zunächst eine Abhängigkeit gegenüber dem Helfer:innensystem, die allerdings keine Lösung auf Dauer ist. Die betroffenen Frauen werden unter dem Leitgedanken des Empowerments darin bestärkt und ermutigt, ihren Impuls der Inanspruchnahme von Hilfe vor sich selbst wertzuschätzen und darin ihren eigenen Beitrag zur Loslösung aus der von Gewalt geprägten Umgebung als unabdingbar für den Weg in selbstbestimmtes Leben anzuerkennen.

Schließlich unterstützt die vierte Säule der Aneignung die Frauen darin, sich aus dem Abhängigkeitsverhältnis zu lösen und sich eigenständig und unabhängig neu zu orientieren und zurechtzufinden (vgl. Böhnisch 2016, 94f.). An dieses Schema knüpft auch die Arbeit in Gruppen mit von Gewalt betroffenen Frauen an. Sie ist deshalb besonders effektiv, weil Frauen in diesem Kontext erkennen, dass sie mit dieser Problematik nicht alleine sind, es sich also nicht um ein individuelles, sondern um ein gesellschaftliches Problem handelt. Im angeleiteten Gruppenprozess werden gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen aufgedeckt und ein Perspektivwechsel angestoßen. Dadurch werden Widerstandspotenziale eröffnet, die die Frauen dazu ermutigen, die eigene Lage zu verändern. Die Ziele der Gruppenangebote sind u. a. eine (Wieder-)Anerkennung der eigenen Person, eine Erhöhung des Selbstvertrauens und der Selbstachtung. Bisweilen ist es so, dass Frauen in gewalttätigen Beziehungen verweilen, um eben über diesen Kampf Anerkennung zu erlangen. In diesem Falle ist es wichtig, dieses Muster als Symptom einer abhängigen Persönlichkeitsstörung zu interpretieren und alternative Wege zu suchen, um wieder Anerkennung zu erfahren. In der Gruppenarbeit werden Frauen vor diesem Hintergrund ermutigt, ihre aktuelle Beziehung zu reflektieren und für sich klare Kriterien zu entwickeln, unter welchen Bedingungen diese fortgeführt werden

kann und an welcher Stelle auch eine rote Linie überschritten ist – und sich dann entsprechend zu trennen. Die Erfahrung der anderen Teilnehmerinnen sind für die Kursteilnehmerinnen sehr hilfreich. Ebenso stehen die eigene Wut und Aggression der Teilnehmerinnen im Mittelpunkt. Mit der Teilnahme an Gruppenkursen sollen als Ideal Zukunftsentwürfe erarbeitet werden, wie sie mit ihren Partner:innen eine liebevolle und gleichzeitige Paarbeziehung führen können, die ohne Gewalt funktioniert (vgl. Glammeier 2011; Glammeier 2015).

Angebote für Männer, die von häuslicher Gewalt betroffen sind

Männer, die Gewalt durch Partnerinnen erleben, waren Thema der Pilotstudie „Gewalt gegen Männer in Deutschland“ (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2004b). Sie werden in der Diskussion über häusliche Gewalt oft nicht mitgedacht, da die Betroffenen mehrheitlich Frauen sind. Männer brauchen in dieser Situation ebenso Unterstützung, wenn auch deutlich seltener Schutz. Nach Polizeistatistiken sind etwa 20 % der von häuslicher Gewalt betroffenen Männer; diese erleben seltener gefährliche und verletzungsträchtige Gewalt in Beziehungen (vgl. Johnson 2005). Die bislang existierenden Einrichtungen – Schutzwohnungen oder Männerhaus genannt – bieten Männern zum Teil mit ihren Kindern einen Rückzugsort in vielfältigen Lebenskrisen, auch bei Gewalt durch die Partnerin oder den Partner. Es gibt davon jedoch nur etwa sechs Einrichtungen bundesweit und sie sind klein, verfügen teilweise nur über zwei bis drei Plätze. Beratungsstellen, die ein spezifisches Angebot an Männer vorhalten, sind deutlich häufiger zu finden, wenn auch noch nicht ausreichend. An Fachkräfte, die in Beratungsstellen – auch nicht spezialisierten Einrichtungen – betroffene Männer unterstützen, vermittelt das Männerberatungsnetz <https://maennerberatungsnetz.de/> oder <https://www.maennerhilfetelefon.de/>.

Wahrnehmung und Einordnung von Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung

Kinder und Jugendliche sind in besonderem Maße vor Gewalt zu schützen. Dies gilt ganz akzentuiert im Bereich der häuslichen Gewalt und auch in pädagogischen Institutionen. Sozialarbeiter:innen müssen sich also besonders gut mit dem Thema auskennen und in der Lage sein, Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung wahrzunehmen, zu deuten und sich an fachliche sowie gesetzliche Abläufe und Vorschriften zu halten. Die Wahrnehmung von Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdungen ist dabei stets ein Balanceakt zwischen Bagatellisierung und Dramatisierung. Die Herausforderung ist es, die goldene Mitte zu finden.

Wie würden Sie z. B. im Alltag mit folgenden Wahrnehmungen umgehen?

- Als Mitarbeiter:in im Jugendzentrum erzählt Ihnen eine 15-Jährige, dass sie mehrfach mit jungen Erwachsenen Sex hatte, nun einen positiven Schwangerschaftstest gemacht hat und das zu Hause auf keinen Fall erzählen will, weil sie Angst hat, dass ihre Mutter dann „eskaliert“.

- Bei einem Schwimmbadbesuch nehmen Sie bei einem 10-jährigen Jungen aus ihrer Tagesgruppe an beiden Oberarmen sehr große blaue Flecken wahr.
- Bei einem Termin als Familienhelferin sehen Sie, dass ein 8-jähriger Junge an der Spielekonsole sitzt und ein FSK18-Videospiel spielt, in dem sehr realistische Kopfschüsse dargestellt werden.

Selbst für erfahrene Sozialarbeiter:innen sind diese Fragen nicht ad hoc zu beantworten. Sie erfordern eine professionelle Einschätzung, ggf. auch noch das Einholen weiterer Informationen – aber in jedem Falle eine Reaktion.

Einrichtungen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, müssen also ganz besonders darauf achten, dass diese vor Gewalterfahrungen in den verschiedensten Ausprägungen geschützt werden. Intern gelten für die meisten Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, der Kindertagesbetreuung, der offenen Jugendarbeit und Beratung Gewaltschutzkonzepte, die zum einen regeln, wie die Mitarbeiter:innen vor Ort selbst darauf achten, dass Kinder in ihren Rechten wahrgenommen werden und zum anderen, was zu tun ist, wenn es Hinweise auf Grenzüberschreitungen gibt. Das kann zum Beispiel der Fall sein, wenn ein/e Erzieher:in in einer Kita ein Kind fest am Arm zieht, damit es aufsteht oder es anbrüllt. Aber auch die Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen kann im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Gerade bei sexualisiertem Verhalten, wenn z. B. kleinere Kinder andere vorsätzlich in der Intimregion berühren oder Geschlechtsverkehr nachstellen, ist Wegschauen keine Option mehr.

Um sicherzustellen, dass zumindest keine ungeeigneten Fachkräfte mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, regelt der §72a IV SGB VIII, dass freie Träger der Jugendhilfe die Verantwortung dafür tragen, keine rechtskräftig verurteilten Mitarbeiter:innen oder auch Ehrenamtliche zu beschäftigen, die wegen vornehmlich sexualisiert konnotierter Straftaten verurteilt sind; eine genaue Auflistung der relevanten Straftaten ist im SGB VIII aufgeführt. Darüber hinaus sollen (Gewalt-) Schutzkonzepte dazu dienen, das Risiko von Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen in der Obhut und Betreuung von Betreuungspersonen zu minimieren. Das sind beispielsweise Verhaltensregeln oder Verhaltenskodexe, die verhindern sollen, dass Kinder physischer oder psychischer Gewalt durch Pädagog:innen ausgesetzt sind. Von zentraler Bedeutung für die Wirksamkeit von Schutzkonzepten ist der Transfer in den Alltag von Einrichtungen. So nützt es wenig, dass bei der Einstellung ein Formular unterschrieben wird, vielmehr empfiehlt es sich, die oft subtilen Nuancen alltäglicher Übergriffe in Form von Teamtagen mit Rollenspielen und Diskussionen zu vergegenwärtigen.

Als praktisches Tool hierfür bietet sich z. B. die Verhaltensampel aus der Arbeitshilfe der Paritäten an, hier ein Beispiel aus der Stationären Jugendhilfe:

<p>Rote Ampel =</p> <p>Dieses Verhalten ist immer falsch und dafür können Betreuer und Betreuerinnen angezeigt und bestraft werden</p>	<p>Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Schutz und Sicherheit!</p>	
<p>Gelbe Ampel =</p> <p>Dieses Verhalten ist pädagogisch kritisch und für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht förderlich</p>	<p>Kinder und Jugendliche haben ein Recht, sich zu wehren und Klärung zu fordern!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Keine Regeln festlegen • Befehlen, rumkommandieren • Durchdrehen • Nicht ausreden lassen • Ausdrücke sagen • Kinder beleidigen • Sich immer für etwas besseres halten • Unsicheres handeln 	<ul style="list-style-type: none"> • Mit Jugendlichen sexuell Kontakt haben • Fotos von Kindern ins Internet stellen • Vergewaltigen • Misshandeln • Klauen • Stauchen <ul style="list-style-type: none"> • Unzuverlässig sein • Was Böses wünschen • Wut an Kindern auslassen • Unverschämt werden • Verantwortungslos sein • Weitermachen, wenn ein Kind „Stopp“ sagt • Bedürfnisse von Kindern ignorieren
<p>Grüne Ampel =</p> <p>Dieses Verhalten ist pädagogisch richtig, gefällt aber Kindern und Jugendlichen nicht immer</p>	<p>Kinder und Jugendliche haben ein Recht, Erklärungen zu bekommen und ihre Meinung zu äußern</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Kindern das Rauchen verbieten • Schulranzen ausleeren, um gemeinsam ordnung zu schaffen • Über Kinder reden • Bei der Lernzeit Musikhören verbieten • Schimpfen • Kinder zum Schulbesuch drängen 	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche auffordern, aufzuräumen • Was mit den Eltern ausmachen und Kinder darüber informieren • Bestimmen, sich an die Regeln zu halten • Verbieten, anderen zu schaden

Abb. 8: Ampel stationäre Jugendhilfeeinrichtung (Quelle: Der Paritätische Gesamtverband 2022, 18).

Aber auch hier gilt: Die Regeln müssen, um gelebt zu werden, mit dem Team erarbeitet und regelmäßig überprüft werden.

Außerdem sind in Schutzkonzepten klare Verfahren geregelt, die Ablaufschemata bilden, wenn es zu Übergriffen durch Personal oder Adressat:innen kommt. Wenn es sich um Mitarbeiter:innen handelt, von denen eine mögliche Gefährdung ausgeht, handelt es sich stets um hochbrisante Vorfälle, die grundsätzlich von unbeteiligten Fachleuten und ggf. auch von der Polizei und der Staatsanwaltschaft geklärt werden müssen.

Das Kinderschutzverfahren nach §8a SGB VIII unterstützt sowohl freie Träger als auch die Jugendämter in ihrer Handlungssicherheit bei der Wahrnehmung von möglichen Anhaltspunkten für Kindeswohlgefährdung in der Regel durch Dritte. Die Fachkräfte werden darin geschult, wie sie sich verhalten, wenn sie Anhaltspunkte für eine Kindeswohlgefährdung wahrnehmen. Diese manifestieren sich beispielsweise durch körperliche Anzeichen wie Verletzungen oder durch bestimmte Verhal-

tensweisen von Kindern (aggressiv, zurückgezogen, sexualisierte Handlungen, usw.) und besonders durch den Umgang mit Erkenntnissen, die sich aus Gesprächen und Mitteilungen von Kindern und Jugendlichen ergeben. Grundsätzlich werden alle Wahrnehmungen, auch solche, die zunächst auf einem „komischen Bauchgefühl“ beruhen, ernst genommen. Professionelle Sozialarbeiter:innen machen sich Aufzeichnungen über das Wahrgenommene und holen sich in der Regel bei ihrer Leitung oder in der kollegialen Beratung Rat ein. Diese erste Einschätzung führt dann nicht selten zur Hinzuziehung einer sogenannten „insofern erfahrenen Fachkraft“ bzw. Kinderschutzfachkraft. Diese verfügen über eine mehrjährige Berufserfahrung sowie über eine entsprechende Zusatzqualifikation. Die Einschätzung findet dann meist mithilfe eines Leitfadens in Form einer anonymisierten Beratung der Fachkraft und der Leitung statt. Die Kinderschutzfachkraft übernimmt dabei keine Fallverantwortung, aber sie unterstützt die Fachkräfte darin, ihre Wahrnehmungen zu sortieren und einzuordnen. Diese bleiben selbst in der Verantwortung und finden in der Beratung eigene Lösungswege im Umgang mit etwaigen Anhaltspunkten.

Checkbox: Worauf wird z. B. bei einer Einschätzung für eine mögliche Kindeswohlgefährdung geachtet?

Körperliche Erscheinung: Verletzungen, unangemessene Kleidung, mangelhafte Ernährung oder Gesundheitsversorgung.

Verhalten: Mitteilung Kind/Jugendliche:r, auffälliges Verhalten (aggressiv, zurückgezogen, entwicklungsverzögert, sexualisiert, parentifiziert, sozial, medial), Risikoverhalten, Selbst/Fremdgefährdung.

Eltern: Mangelhafte Aufsichtspflicht/Zuwendung/Alltagsstruktur/Versorgung/Erziehung/Begleitung/Förderung sowie Partnerschafts- oder häusliche Gewalt, sexuelle Gewalt, Medienmissbrauch, Nicht-Erkennen kindlicher Bedürfnisse, finanzielle Versorgung, Erkrankungen.

Für eine professionelle Einschätzung braucht es eine sehr umfangreiche Checkliste, die insofern erfahrene Fachkräfte in ihrem Portfolio haben. Die Aufzählung der hier genannten Stichwörter ist nicht abschließend. Für kleine Kinder und Spezialthemen wie sexuellen Missbrauch oder Behinderung gibt es darüber hinaus angepasste Instrumente.

Wenn eine weitere Gefährdung des Kindes oder Jugendlichen durch die Ansprache der Eltern nicht zu erwarten ist, suchen die Fachkräfte nach der Beratung zunächst das Gespräch mit den Sorgeberechtigten und ggf. dem Kind/Jugendlichen. Dieses sogenannte Gefährdungseinschätzungsgespräch soll dazu führen, dass in der Regel die Eltern eigenständig Schritte unternehmen, um vorhandene Hinweise auf eine Kindeswohlgefährdung zu bewältigen. Die pädagogischen Fachkräfte sollen in diesem Zusammenhang auf die Inanspruchnahme weiterer Hilfen, wie zum Beispiel einem Anti-Gewalt-Training für Väter, einer Suchtberatung, einem Elternkurs oder

andere geeignete Hilfen hinwirken. Ein Schutzplan wird gemeinsam erarbeitet und regelmäßig überprüft.

Falls sich die Gefährdung darüber nicht abstellen lässt, informiert die Fachkraft das Jugendamt in Form einer Gefährdungsmeldung. Diese ist gestaffelt, bei einer akuten Meldung ist davon auszugehen, dass das Kind nicht mehr nach Hause kommen darf. Zum Beispiel wenn es von sexuellem Missbrauch berichtet oder wenn Anzeichen einer heftigen körperlichen Züchtigung bestehen. Auch wenn Kinder oder Jugendliche bekunden, dass sie nicht mehr nach Hause gehen möchten, weil sie Angst vor elterlicher Gewalt oder vor der eines Geschwisterteils haben, ist eine akute Meldung obligatorisch. Kinder und Jugendliche, die von Gewalt berichten, sind grundsätzlich ernst zu nehmen. In diesen Kontext gehört ebenso, dass Kindern und Jugendlichen keine falschen Versprechungen gemacht werden dürfen. So verständlich der Wunsch auch sein mag, wenn ein Kind mitteilt: Die Bitte „Sag dem Papa nicht, dass ich dir gesagt habe, dass er mich geschlagen hat“ kann er nicht eingelöst werden. Eine gute Aussage für Sozialarbeiter:innen an dieser Stelle ist: „Es ist gut, dass du es gesagt hast, ich werde mich darum kümmern und dafür sorgen, dass es aufhört“. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Sozialarbeiter:innen zu Geheimnisträger:innen werden, was zu unlösbaren Dilemmata führt.

Auch wenn eine Kindeswohlgefährdung mitunter andere Ursachen haben kann: Die verschiedensten Spielarten von Gewalt stehen in den häufigsten Fällen im Vordergrund. Im Wissen um die möglichen Folgen für Kinder und Jugendliche ist eine Intervention, mag sie auch manchmal sehr unangenehm für alle Beteiligten sein, eine tragende Säule im Kinderschutz.

In diesem Kapitel haben wir die verschiedenen Aspekte des Kinderschutzes idealtypisch erörtert. In der pädagogischen Praxis gilt es jedoch auch, zwischen schwarz und weiß, Grautöne wahrzunehmen und den individuellen Fall in seiner einzigartigen Situation zu sehen und entsprechend zu agieren. Es gibt hier keine klar verbindlichen Abläufe.

Wir haben in der Kinder- und Jugendhilfe das Problem, dass der Kinderschutz von den umfassenden, fachübergreifenden Ansätzen der Sozialen Arbeit abgegrenzt wird. Er wird (manchmal als hoch- und angstbesetzt) Spezialaufgaben organisiert mit festen Abläufen, Erhebungsbögen, Handlungsrastern. Das verhindert die notwendige Offenheit, die für sozialpädagogische Herangehensweise so wichtig ist. Kinderschutz erfolgt aber nicht zwangsläufig durch Einschätzungsbögen oder den Einsatz von Schutzplänen, sondern oft auch dialogisch zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Adressat:innen. Er beginnt nicht erst bei der Wahrnehmung von blauen Flecken, sondern setzt mitunter auch viel niederschwelliger an. Problematisches elterliches Verhalten, wie das Rauchen in der Wohnung, ständige geistige Abwesenheit durch intensiven Smartphonekonsum („Phubbing“) oder der permanente Konsum von Energydrinks sind sicherlich kein Anlass für eine Meldung von möglicher Kindeswohlgefährdung, dennoch fügen sie Kindern großen

Schaden zu. Hier liegt die Herausforderung angemessen pädagogisch zu wirken und Eltern in eine intrinsisch motivierte Änderung ihrer Erziehungshaltung zu geleiten, ohne zu drohen und offensiv zu kontrollieren.

7.4 Tool – Das Energiefass

Zielgruppe: Erwachsene Paare und Einzelpersonen (geeignet ab ca. 14 Jahren) in erschöpften oder unklaren Lebenssituationen.

Ziel: Visualisierung mit dem Ziel, störende Alltagsfaktoren zu reduzieren und Ressourcen zu aktivieren.

Durchführung: Das Energiefass ist eine Methode, um Adressat:innen Impulse zu geben, wenn sie im Betreuungs- und Beratungsrahmen an einem Punkt angelangt sind, an dem es angebracht ist, sich zu sortieren oder neue Ideen zu entwickeln, um notwendige Entwicklungsprozesse anzustoßen. Dabei geht es darum, über eine Skalierung Zugang zur aktuellen Gefühlslage zu bekommen und über das Identifizieren von Störungen und Kraftspendern einfache, nächste Schritte abzuleiten, um (ein wenig) mehr Energie und Lebensfreude zu erfahren.

Die Übung greift u. U. auch in vertrauliche Lebensbereiche ein, was bei Paaren oder gut vertrauten Menschen kein Problem ist. Im Einzelkontakt sollte jedoch nur der/die Adressat:in durch das „Energiefass“ begleitet werden und die Fragen beantworten (Siehe Abbildung 7). Der/die Anleiter:in sollte nicht selbst mitmachen, sondern in der professionellen Distanz bleiben.

Durchführung

1. Analog der Skizze „Energiefass“ tragen die Adressat:innen zunächst aus dem Bauch heraus ihr aktuelle Energielevel in das Fass ein. Dabei ist es wichtig, dass die Entscheidung hierfür möglichst spontan und intuitiv getätigt wird und nicht zu lange Überlegungen und Abwägungen benötigt.
2. Im nächsten Schritt identifiziert der/die Adressat:in oder beide Beteiligten eines Paares aktuelle individuelle Energiefresser und Energiespender in Einzelarbeit. Dafür sollten etwa 15 Minuten Zeit eingeplant werden. Mit Blick auf das Fallbeispiel von Frau Flores hat sie z. B. als Energiefresser angeführt, dass es für sie anstrengend ist, sich alleine um die Kinder zu kümmern und dass sie sich Sorgen wegen ihrer finanziellen Situation macht. Als Energiespender hat sie für sich herausgefunden, dass sie morgens, wenn die Kinder in Schule und Kita sind, eigentlich Zeit für sich hat und dass sie sich auch darauf freut, einer sinnstiftenden Tätigkeit nachzugehen.

3. Im Paar/Einzelgespräch stellen sich die Adressat:innen nun jeweils ihr ausgefülltes „Energiefass“ vor. Auch dafür sollte jede/r Beteiligte bis zu 15 Minuten Zeit haben. Das Gegenüber hört aufmerksam zu und darf Verständnisfragen stellen, aber noch keine „Tipps“ geben oder das Gehörte kommentieren.
4. Im nächsten Schritt geben sich bei Paaren die Beteiligten, im Einzelkontakt der/die Anleiter:in Ideen, wie Energiefresser reduziert und Energiespender gestärkt werden könnten. Die Entwicklung eigener Lösungsansätze sollte zunächst priorisiert werden. Frau Flores hat für sich in der Übung herausgefunden, dass sie nicht für immer Single bleiben möchte. Sie wird deshalb die Einladung zum Grillen eines sympathischen, alleinerziehenden Vaters, den sie über die Schule ihrer Kinder kennt, nun doch nicht ausschlagen. Außerdem stellt sie fest, dass sie alle notwendigen Behördenangelegenheiten bereits erledigt hat, was ihr vorher gar nicht klar war. Die freie Zeit am Morgen möchte sie aktiver gestalten; Frau Flores hat sich vorgenommen, zweimal in der Woche joggen zu gehen und sich aktiv um einen Teilzeitjob zu bemühen.
5. Am Ende der Übung wird schriftlich festgehalten, welche Energiefresser raus und welche Energiespender reingenommen werden sollen. Das „Energiefass“ kann auch als regelmäßiges Tool etwa einmal im Monat eingesetzt werden. Wichtig ist, dass das Ergebnis nicht wieder selber Druck machen soll, sodass die Adressat:innen selbst in der Verantwortung bleiben, wie und wann sie ihre Ergebnisse umsetzen.

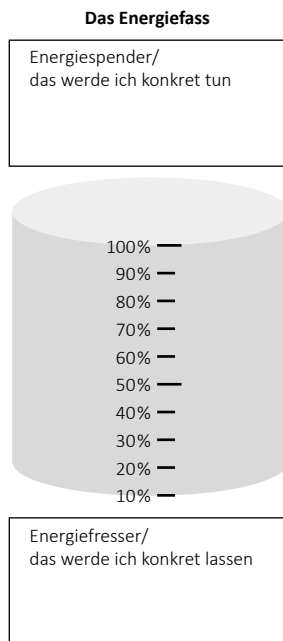


Abb. 9: Das Energiefass (Quelle: Eigene Darstellung)

7.5 Hat Gewalt ein Geschlecht?

Nicht nur im Bereich der Partnerschaftsgewalt, wenngleich dort besonders eindeutig, zeigt sich eine eigentümliche, wenngleich in unserer Wahrnehmung gewohnte starke Asymmetrie. Bei mittlerer bis stärkerer physischer Gewalt sind Männer als Täter eindeutig in der Überzahl (vgl. Bundesministerium des Innern und für Heimat 2023). Die Zahlen sind hier eindeutig. Wie kommt das? Und bedeutet das, dass Gewalt männlich ist und gewissermaßen ein Geschlecht hat?

Auch hier lohnt sich zunächst ein genauer, differenzierter Blick, um nicht in manche Wahrnehmungsfälle zu tappen. Erstens ist die obige Aussage zwar völlig korrekt, aber betrachtet man psychische sowie leichte Formen körperlicher Gewalt, so gibt es fast eine Gleichverteilung zwischen den Geschlechtern.² Zweitens wird oft vergessen, dass Männer zwar häufiger Täter, aber auch häufiger Opfer physischer Gewalt sind, z. B. bei den Körperverletzungen mit ca. 64 % (vgl. Meuser 2001, 209). Drittens gibt es eine Wahrnehmungsproblematik: Frauen als Täterinnen passen nicht zu dem gesellschaftlich gängigen Verständnis von Weiblichkeit, Männer als Opfer entsprechend nicht zu unserem Verständnis von Männlichkeit. In den gängigen Geschlechterklischees gelten Frauen als passiv, Männer als aktiv, Frauen als schwach, Männer als stark. Weibliche Gewalt, insbesondere körperliche Gewalt, ist insofern eine doppelte Abweichung. Erstens von der Norm des Gewaltverbots, zweitens von der Geschlechterrolle. Entsprechend schwer fällt es, weibliche Gewalt wahrzunehmen. Übliche Strategien sind daher Ignorieren, Bagatellisieren oder ins Lächerliche ziehen. Wenn weibliche Gewalt wahrgenommen wird, dann wird sie üblicherweise anders gedeutet als männliche Gewalt. Auf den Punkt gebracht: Männer werden kriminalisiert, Frauen psychiatrisiert (vgl. Kips 1991).

Auch diese Muster sind oft von allen Beteiligten tief verinnerlicht, sodass es Männern, die Opfer einer Gewalttat durch eine Frau geworden sind, es oft schwerfällt, sich als Opfer wahrzunehmen. Ein eindrückliches Beispiel für das unterschiedliche Framing weiblicher und männlicher Gewalt liefert Auer u. a. (2003), der aus einem forensischen Gutachten die Vorgeschichte eines Mannes anführt, der für sexualisierte Gewalt an Kindern angeklagt wurde. Dort heißt es,

„dass seine ‚ersten sexuellen Aktivitäten‘ im Alter von 11 Jahren vor dessen Geschlechtsreife begonnen und sich über Jahre hingezogen hatten. Diese ‚Beziehung habe sich weiterentwickelt‘, so ‚dass er von der Frau auch Taschengeld erhalten habe‘. Zudem wurden ‚kleine Gegenstände in das Spiel miteinbezogen, z. B. Kerzen und Gurken‘. In der Zusammenfassung des Gutachtens wird diese ‚ältere Frau‘ dann noch als Partnerin bezeichnet. Wären dieselben Handlungen von einem ‚älteren Herren‘ an einem 11-jährigen Mädchen begangen worden, wäre dies wahrscheinlich als Missbrauch bezeichnet worden“ (Auer et al. 2003, 504).

Ein kurzer Ausflug in das Wissen um Geschlechterstereotypen und geschlechtsspezifische Sozialisation macht deutlich, warum sowohl das Gewalthandeln selbst als

2 Eine Metaanalyse von Schwithal 2004 zeigt, dass Frauen und Männer aggressives Verhalten innerhalb von Ehe und Familie in etwa gleich häufig an den Tag legen. Frauen gebrauchen weniger schwere und schwere Gewaltformen und werden zugleich in stärkerem Maße Opfer sexueller Gewalt. Auch hinsichtlich wahrgenommener Verletzungen aufgrund häuslicher Gewalt gibt es ein (leichtes) Übergewicht bezüglich Frauen als Opfer von Gewalt. Art und auch Ausmaß der psychologischen Beschwerden nach erfahrender Gewalt ähneln sich bei Frauen und Männern. In den meisten Fällen von Partnerschaftsgewalt wird Gewalt von beiden Partnern wechselseitig ausgeübt (vgl. Lamnek et al. 2012, 60). Auch Erziehungsgewalt wird von beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgeübt, aber auch hier geht schwere physische und sexualisierte Gewalt vorrangig von Männern aus, verbale und Kontrollgewalt vorrangig von Frauen. „Insgesamt sind Söhne stärker von Erziehungsgewalt betroffen als Töchter“ (Döge 2011, 67 zit. n. Meuser 2001, 210).

auch dessen gesellschaftliche Wahrnehmung so stark vergeschlechtlicht ist. Unter Geschlechterstereotypen versteht man ein kulturell geprägtes Meinungssystem über Eigenarten der beiden Geschlechter, das Erwartungen prägt und Wahrnehmung beeinflusst. Als männliche Eigenschaften gelten in diesem Stereotyp klassischerweise: Rationalität, Sachlichkeit, Durchsetzungsvermögen, Risikobereitschaft, Erfolgsorientierung und Aktivität. Als weibliche Eigenschaften entsprechend Emotionalität, Einfühlungsvermögen, Harmoniestreben, Opferbereitschaft, Sicherheitsbedürfnis und Fürsorglichkeit. Verinnerlicht werden diese Stereotype durch geschlechtsspezifische Sozialisation. Die berühmten Baby-X-Studien zeigten, wie bereits Säuglinge von ihren Eltern und später von ihren Peers sowie anderen Bezugspersonen wahrgenommen und behandelt werden, je nachdem, welches Geschlecht einem zugeschrieben wird. In diesen Studien wurden die identischen Säuglinge Versuchspersonen einmal als Jungen und einmal als Mädchen präsentiert. In verschiedenen experimentellen Settings wurde genau beobachtet, wie diese unterschiedlich wahrgenommen und behandelt wurden. Würde der Säugling als Mädchen eingeführt, wurde er zu mehr sozialem Kontakt und sozialem Spiel aktiviert, als Junge wurde er hingegen zu mehr motorischer Aktivität angehalten. Ein Mädchen wurde eher als klein, zart und hübsch beschrieben, ein Junge hingegen eher als stark, kräftig und groß (vgl. Seavey et al. 1975).³ Durch spätere entsprechende Selbstzuschreibung ab dem Kleinkindalter und der Einübung in Geschlechtsrollen in fast allen Alltagssituationen werden diese Stereotype immer stärker verinnerlicht. In fast allen sozialen Situationen existieren unterschiedliche Regieanweisungen für Mädchen bzw. Jungen. Studien zur unterschiedlichen Körpersozialisation zeigten, dass der männliche Körper eher grobmotorisch und bewegungsintensiv, in material- und raumexplorierenden Aktivitäten, trainiert wird, der weibliche Körper hingegen eher als feinmotorisch und ästhetisch-attraktivitätsfördernd. Auch die unterschiedliche Körperideale für Frauen (Schlankheitsideal) und Männer (starker, muskulöser Männerkörper) tragen mit dazu bei. Auch die emotionale Sozialisation verläuft stark unterschiedlich im jeweiligen Geschlecht. Entsprechend dem Stereotyp, Frauen sind emotional und Männer rational, zeigen empirische Forschungen unterschiedliche Strategien des emotionalen Austauschs von Müttern mit ihren Söhnen bzw. Töchtern. Während die Mütter darauf hinwirken, dass Gefühlsausdrucksrepertoire von Mädchen zu differenzieren und erweitern, werden Jungen mit dem Alter zunehmend in Ausdruck, Erfahrung und Selbstzuschreibung von Gefühlen von ihren Müttern gehemmt. Selbstverständlich laufen alle diese Prozesse im Normalfall nicht bewusst ab. Als Letztes soll hier noch auf den Einfluss der Peers verwiesen werden. Kinder sozialisieren sich wechselseitig im Sinne geschlechtstypischen Verhaltens, indem sie bestimmtes Verhalten belohnen und anderes bestrafen. So zeigen Forschungen zu unterschiedlichen Gruppenverhalten, dass Jungengruppen tendenziell größer, al-

3 Eine gute kurze Zusammenfassung vieler Baby-X-Studien mit Links zu den Originalstudien findet sich hier: <https://rosa-hellblau-falle.de/2018/04/baby-x-experimente/>

tersheterogener und eher hierarchisch organisiert sind. In ihnen geht es viel um Kampf um Status und Dominanz, entsprechend dominieren wettbewerbsorientierte Spiele. Mädchengruppen basieren eher auf Gleichheit, was zu häufigeren kleineren Konflikten führt. Spiele sind eher kooperativ angelegt, die verbale Kommunikation ist hier viel wichtiger. Entsprechend erwerben Mädchen und Jungen durch die unterschiedlichen Erfahrungen in den unterschiedlichen Gruppen unterschiedliche Kompetenzen und Interaktionsstile (vgl. Bilden 1991).

Die unterschiedlichen Stereotypen und die geschlechterspezifische Sozialisation führen bei allen Veränderungen hin zu mehr Gleichwürdigkeit und Gleichheit in den letzten Jahrzehnten immer noch zu vielseitigen Ungerechtigkeiten im Verhältnis der Geschlechter. Dies zeigt sich nicht nur in der Einkommensverteilung und dem anhaltenden Gender-Pay-Gap, sondern eben auch im Bereich Gewalt. Wichtig zu betonen ist jedoch, dass nicht nur Frauen, sondern auch Männer unter den Geschlechterstereotypen und ihren Folgen leiden bzw. in gewissem Sinne Opfer ihrer Rolle sind. Dies hat die neuere Männlichkeitsforschung herausgearbeitet. Nach James M. O'Neil schwankt Männlichkeit zwischen Macht und Ohnmacht, wobei äußere Macht oft mit innerer Ohnmacht einhergeht (vgl. O'Neil 1982 zit. n. Hollstein 2008). Seine Analyse der Zwänge der traditionellen Männerrolle fokussiert sechs Aspekte, die allesamt aufzeigen, dass Männer, die sich dem klassischen Bild von Männlichkeit unterwerfen, dafür psychisch, aber auch physisch einen hohen Preis zahlen. Ein erster Aspekt ist das eingeschränkte Gefühlsleben, dass die geschlechtsspezifische Sozialisation oft mit sich bringt. Stichwort: „Ein Indianer kennt kein Schmerz.“ Männer haben tendenziell mehr Schwierigkeiten, ihre Emotionen frei und offen auszudrücken. Vielmehr sind sie es gewohnt, sich stark emotional zu kontrollieren, um nicht verletzbar zu wirken. Die Folgen einer solchen Unterdrückung der Emotionen sind dann selber emotional und drücken sich in Verärgerung, Frustration und Wut aus, was schnell in gewalttätiges Handeln münden kann. Ein zweiter Aspekt ist die der klassischen Männlichkeitsrolle inhärente Homophobie, d. h. die männliche Angst vor der Nähe zu anderen Männern, die darin begründet liegt, dass viele Männer meinen, das natürliche Verhältnis zu anderen Männern sei ein Konkurrenzverhältnis. Wer sich entsprechend unnatürlich verhält und sich anderen Männern gegenüber emotional öffnet, hat dann schnell Angst für weiblich und das heißt dann immer zugleich auch unmännlich, weich und vielleicht sogar schwul gehalten zu werden. Damit ist auch schon ein dritter wichtiger Aspekt angesprochen. Kontroll-, Macht- und Wettbewerbszwänge. Im traditionellen Bild von Männlichkeit ist es ein Gradmesser für die eigene Männlichkeit, inwiefern es einem Mann gelingt, Situationen und Mitmenschen souverän zu beherrschen. Wie vorhin auch schon angedeutet wurde, kann man bereits im Kindesalter in der Sozialisation zum Mann eine stärkere Leistungsorientierung feststellen, entsprechend gewinnen Jungen und Männer ihren Selbstwert besonders stark durch Erfolg. Ganz nach dem Motto: „Wer nicht siegt, ist kein Mann.“ Die Orientierung an Kontrolle, Macht und Wettbewerb führt dann zugleich auch zur Abwertung von

als weiblich geltender Werte wie soziale Verantwortung, Mitmenschlichkeit und Fürsorge. Diese Aspekte führen gemeinsam als viertes zu einem gehemmten sexuellen Verhalten. Männer, die Angst haben, ihre ‚weiblichen‘ Seiten zuzulassen, spalten sich oft von Zärtlichkeit und Emotionalität ab, was echte Intimität, Hingabe und Sinnlichkeit erschwert bis unmöglich macht. Auch im Bereich der Sexualität herrschen dann Leistungs- und Erfolgsdruck. Der Mann versucht zu herrschen, statt sich in wechselseitiger Hingabe üben zu können. Fünftens gehört zur klassischen Rolle von Männlichkeit eine klare materielle Erfolgsorientierung. Identifiziert mit der Rolle des Familiernährers entspringen nicht nur Selbstwert, sondern auch Glück und Lebenssinn zentral über die Arbeit und die mit diesen einhergehenden Gratifikationen. Eine Folge davon ist dann oft wenig Zeit und Energie für Entspannung und eine erfüllte Freizeit und damit einhergehend eine Distanzierung und Entfremdung gegenüber der eigenen Familie. Als letzter Aspekt ist noch ein ungesunder Umgang mit der eigenen Gesundheit zu nennen. Sorge um sich selbst und die eigene Gesundheit gilt wieder als weiblich bzw. unmännlich. Männer entspannen daher weniger, bewegen sich weniger, gehen seltener zum Arzt, missachten häufiger körperliche Warnsignale und verfügen über geringere Gesundheitskenntnisse. Die eindeutige Folge davon ist, dass Männer häufiger krank sind als Frauen und eine um ca. fünf Jahre verkürzte Lebenserwartung haben (vgl. Statistisches Bundesamt 2023). Insbesondere Anbetracht dieses Aspekts kann man die Frage stellen: Ist Männlichkeit als lebensbedrohend? Und: Sind Männer in Wahrheit das schwache Geschlecht?

Paradoxerweise ist es die Unterwerfung unter die traditionelle Männlichkeitsrolle, die Männer zugleich zu Opfern (dieser Rolle) und damit viel häufiger zu Tätern (in Bezug auf mittlere bis stärkere physische Gewalt) machen. Mit Heitmeyer gesprochen haben Männer häufiger ein Anerkennungsdefizit im Bereich Liebe. Mit Fröhlich-Gildhoff betrachtet wählen sie häufiger externalisierende Lösungen für Aggressionen. Aus Sicht der Theorie Reemtsmas wählen Männer häufiger Gewalt-handlungen, um zu kommunizieren, dass es sie gibt und dass sie von Bedeutung sind. Und vor allem vor dem Hintergrund einer anerkennungstheoretischen Erweiterung ist gut vorstellbar, dass Männer tendenziell eine schlechtere Selbstbeziehung haben, insbesondere zu ihrer Selbstfremdheit und Entzogenheit und entsprechend schlechter mit dem Faktum ihrer Verletzbarkeit umgehen können. Die Lösung des Anerkennungsparadoxons liegt für sie häufiger in dem Versuch der Unterwerfung des Gegenübers – ein Versuch, der notwendig scheitern muss und damit auch immer wieder die Männlichkeit bedroht.

Übung

Betrachten Sie die bisherigen Fallbeispiele aus einer geschlechtstheoretischen Perspektive. Welche neuen Aspekte entdecken Sie? Entstehen daraus Konsequenzen für die Präventionsarbeit?

8 Angriff mit der Nagelfeile, eine Tatortbegehung und tertiäre Gewaltprävention

8.1 Fallbeispiel Jeremy – Eine gefährliche Körperverletzung mit Folgen



Jeremy ist 20 Jahre alt und Teilnehmer am Gewaltpräventionstraining. Er macht gerade seine Ausbildung zum Kfz-Mechaniker im Betrieb seines Vaters und ist im dritten Lehrjahr. Seine Mutter stammt aus der Dominikanischen Republik und hat seinen Vater vor seiner Geburt geheiratet. Neben einem Gewaltpräventionstraining ist er noch zu einer Zahlung von 2.500 € Schmerzensgeld verurteilt worden.

Wie viele andere Teilnehmer:innen des Kurses hat er anfangs aus seiner Sicht keine Schuld an der Tat, die zu der gerichtlichen Auflage geführt hat. Schauen wir uns den Weg in den Trainingskurs doch einmal genauer an:

Es war früher Herbst, vor etwa einem halben Jahr, als es Jeremy mit seinen Freunden Hannes und Lukas nach der Sommerzeit zum Feiern wieder nach drinnen zieht. In der Stadt hat der neue Club „Frisco“ aufgemacht, der ziemlich angesagt ist. Die drei Freunde haben schon über den Sommer viel darüber gehört; außer deutschem Hip-Hop und Soul gibt es auch eine gut sortierte Cocktailbar und natürlich auch viele interessante junge Frauen. An einem Samstag im September ist es dann so weit; Hannes, Lukas und Jeremy begeben sich locker bekleidet in Turnschuhen zum „Frisco“. Vor der Tür ist großer Besucherandrang, sodass es eine halbe Stunde dauert, bis sie vor dem Türsteher sind. Doch es wird ihnen kein Einlass gewährt: *„Keine Jogginghosen, keine Turnschuhe“*, sagt Ben, der Türsteher barsch, und er lässt keinen Zweifel daran, dass er sich auf keine Diskussionen einlassen wird. Frustriert zieht das Trio ab. Jeremy kann es sich nicht verkneifen, beim Weggehen Ben den Stinkefinger zu zeigen. Weil sie keine Lust mehr haben, sich umzuziehen und noch mal so lange zu warten, trinken sie bei Hannes zu Hause ein paar Bier und nehmen sich vor, am nächsten Samstag in korrekter Kleidung wieder hinzugehen.

So geschieht es dann auch. Eine Woche später stehen sie wieder, diesmal in Ausgeschuhen mit Hemden und nicht in Jogginghosen vor Ben. Hannes bekommt die Stempelkarte und geht durch die Tür. Dann ist Jeremy dran. Ben sagt kurz und klar: *„Sorry, kein Eintritt“* und hält Jeremy die Hand vor die Brust. Jeremy spürt Wut aufsteigen und antwortet gereizt: *„Hey, warum nicht? Ist doch alles klar mit meinen Klamotten!“* Doch Ben bleibt dabei: *„Ich kenne so Jungs wie dich; ihr macht nur Ärger“* und deutet Lukas mit einer Geste an, dass er reinkommen kann. Dieser nutzt die Gelegenheit, be-

kommt schnell eine Karte und sagt noch „Bis später“. Jeremy kocht vor Wut und geht erst mal aus dem Eingangsbereich. Gedanken gehen ihm durch den Kopf. *„Dieser Typ kann sich bei 1000 Gästen doch nicht an meinen Stinkefinger erinnern. Es muss was anderes sein. Wahrscheinlich ist es, weil ich dunkle Haut habe. Lukas ist echt ein Arsch. Geht der einfach ohne mich rein.“* Er stellt sich also noch mal an, auch in der Hoffnung, dass der Türsteher ein anderer sein könnte, bis er dran ist. Nach weiteren 30 Minuten des Wartens steht er wieder vor Ben. *„Junge, du kommst hier nicht rein“*. Jeremy breitet die Arme aus, gestikuliert wild, nennt den Türsteher „Nazis“ und poch vehement auf sein Recht, dass er auch reindarf, weil seine Freunde ja bereits drinnen sind. Ben drückt ihm leicht die Hand auf die Brust und sagt bestimmt und ruhig: *„Geh jetzt besser“*; doch die Berührung ist für Jeremy zu viel; in seiner Hemdtasche steckt noch die Nagelfeile, mit der er sich vor dem Abend gepflegt hatte. In einer raschen Bewegung zückt er sie und sticht sie Ben mit Wucht unter dessen Auge. Blut fließt. Ben wird kurz darauf notärztlich versorgt und bangt eine Woche um sein Augenlicht; die Pfeile hat seinen Augapfel nur um wenige Millimeter verfehlt. Eine Narbe wird bleiben.

Jeremy rennt weg, aber ein weiterer Türsteher nimmt die Verfolgung auf und stellt ihn schließlich an einer Laterne, an die er ihn mit einem gekonnten Griff mit Handschellen fesselt. Jeremy wird verhaftet, verhört und schließlich in einer Gerichtsverhandlung wegen gefährlicher Körperverletzung verurteilt.

Reflexionsfragen

- Inwiefern hätte der Türsteher Ben deeskalierend wirken können, sodass es nicht zu dem Übergriff gekommen wäre? Was hätte er anders gemacht, wenn er an einem Deeskalationstraining teilgenommen hätte?
- Wie wird Jeremy seine Tat gegenüber folgenden Personen als gerechtfertigt darstellen? Wie
 - seinem Vater?
 - Lukas?
 - dem Richter?
 - gegenüber dem Opfer?
- Was kann Jeremy beim Gewaltpräventionstraining oder Anti-Aggressivitätstraining lernen, sodass er zukünftig in vergleichbaren Situationen nicht erneut zum Gewalttäter wird?



Wie man mit einem Täter wie Jeremy in der tertiären Gewaltprävention arbeiten könnte, wird in diesem Kapitel aufgezeigt. Zunächst wird in den Kontext Gruppenkurse für Gewalttäter eingeführt (Kap. 8.2), sodann wird mit dem AAT der klassische Ansatz in diesem Kontext vorgestellt (Kap. 8.3), daraufhin mit dem GPT eine alternative Form des Gruppentrainings für jugendliche Straftäter (Kap. 8.4). Mit dem Sündenregister (Kap. 8.5) und der Tatortbegehung (Kap. 8.6) werden zwei Tools präsentiert, die in der tertiären Prävention gängig sind und einen tendenziell konfrontati-

ven Charakter aufweisen. Danach wird die gewaltpräventive Arbeit mit zwei spezifischen Zielgruppen thematisiert, erstens die Gruppenarbeit mit gewalttätigen erwachsenen Männern in Fällen von häuslicher Gewalt (Kap. 8.7) und zweitens Ansätze in der Arbeit mit Jugendlichen bei sexuell grenzverletzendem Verhalten (Kap. 8.8). Das Tool „Ok – nicht OK?“ entstammt der Arbeit mit der letztgenannten Zielgruppe (Kap. 8.9).

8.2 Gruppenkurse für Gewalttäter. Eine Einführung

In sozialpädagogischen Gruppenangeboten der tertiären Prävention geht es unter anderem darum, Täter:innen, diese Denk-, Gefühls- und Handlungsmuster über verschiedene Techniken und Verfahren zugänglich und begreifbar zu machen, sodass es ihnen gelingt, ihre eigenen Rechtfertigungsstrategien zu durchschauen und kritisch zu hinterfragen. Gewalt ist immer eine Entscheidung. Die Prinzipien verschiedener Angebote, wie zum Beispiel dem Anti-Aggressivitäts- und Anti-Gewalt-Training, beruhen darauf, einen kognitiven Zugang zu diesen Verhaltensmustern zu gewinnen. Dadurch wird es in der Retrospektive möglich, Empathie für die Opfer zu entwickeln, Verantwortung zu übernehmen und Reue zu zeigen. Außerdem geht es prospektiv darum, dass es Tätern zukünftig gelingt, in angespannten Situationen rechtzeitig Trigger wahrzunehmen, sodass es ihnen gelingt, sich gegen gewalttätiges Handeln zu entscheiden. Im Gewaltpräventionstraining ist Jeremy heute dran, um über den Grund für seine Teilnahme zu berichten. Freilich ist seine Geschichte eine ganz andere:

„Dieses neue „Frisco“ ist echt ein mieser Schuppen (1). Da lassen die einen für zwei Stunden anstehen und sagen dann erst, dass Du in Turnschuhen nicht reindarfst. Warum schreiben die das nicht im Netz und stellen Schilder auf (2)? Ist ja kein Wunder, dass da die Leute regelmäßig ausrasten (3). Na ja, ich bin ja echt ein geduldiger Typ (4), also beim zweiten Mal war ich dann echt ordentlich (5). Und was passiert dann? Der Türsteher checkt mich und sieht, dass ich ein dunkler Typ (6) bin. Hannes und Lukas lässt er durch. Ich verstehe es nicht (7). Dann nochmal das Ganze, ich dachte, dass er sieht, dass ich echt traurig war, dass ich nicht reingekommen bin und dass er Mitleid hat (8). Doch was macht der Nazi (9)? Haut mich voll gegen die Brust und schubst mich weg (10)! Das darf der doch gar nicht, mich anfassen (11)! Dann habe ich Puls gekriegt und weil der Typ mindestens zwei Meter groß war und voll die Kampfmaschine (12), habe ich mich halt kurz gewehrt (13) und ihn mit meiner Nagelfeile gepikst (14). Das war alles. Und dafür 2.500 € und ein halbes Jahr diesen Kurs hier nach der harten Arbeit (15). Versteh einer die deutsche Justiz (16)!“

Was denken Sie: Glaubt Jeremy seine eigene Geschichte? Wir analysieren hierzu zunächst seine Darstellung:

1. Er unterschlägt, dass er den Club sehr gerne besuchen wollte und dass die überwältigende Mehrzahl der Gäste begeistert ist.
2. Er gibt dem „Frisco“ die Schuld dafür, dass Gäste frustriert sind.
3. Er behauptet aufgrund seiner singulären Erfahrung, dass es regelmäßig körperliche Auseinandersetzungen mit Türstehern gibt.

4. Er stellt sich als friedfertig dar.
5. Er stellt sich als regelkonform dar.
6. Er unterstellt, dass er aufgrund seiner Hautfarbe diskriminiert wird.
7. Er unterschlägt, dass er beim ersten Besuch einen Stinkefinger gezeigt hat.
8. Er schildert seine Selbstwahrnehmung als „traurig“, obgleich er mit einer hohen Wahrscheinlichkeit wohl eher aggressiv gewirkt hat.
9. Er behauptet, dass der Türsteher ein Nazi ist.
10. Er übertreibt die kurze Berührung des Türstehers, wohl eher als „touch for attention“ gemeint, maßlos.
11. Er beruft sich dann auf sein Recht auf körperliche Unversehrtheit.
12. Er stellt den Türsteher als gefährliches Monster dar.
13. Er behauptet, dass es Notwehr gewesen ist.
14. Er bagatellisiert die Schwere der ihm seit der Gerichtsverhandlung bekannten Verletzung deutlich.
15. Er stellt sich als rechtschaffenen Bürger dar.
16. Er sieht den Grund für seine Verurteilung im Staat und nicht bei sich.

Bens Zeugenvernehmung bei der Polizei sieht hingegen ganz anders aus. Er schildert die Situation wie folgt:

Am Samstag, den 10. September, habe ich meinen Dienst an der Tür vom „Frisco“ gemacht. Meine Aufgabe ist es, darauf zu achten, dass die Gäste angemessen gekleidet, reinkommen (1). Ich erinnere mich noch, dass drei Jungs vor der Tür standen, die Jogginghosen anhatten. Denen habe ich freundlich (2) gesagt, dass sie sich bitte vernünftige Schuhe und Hosen anziehen sollen. Doch einer von denen, das war dann der spätere Angreifer, hat mir direkt vor der Nase frech (3) den Stinkefinger gezeigt. Davon habe ich mich nicht provozieren lassen (4). In der nächsten Woche kamen die drei Jungs wieder. Ich habe den ersten von ihnen reingelassen, dann wollte auch der Junge rein, der mich in der Woche davor beleidigt hatte. Ich hatte das Gefühl, dass er auf Krawall (5) aus ist. Und ich bin ja für die Sicherheit zuständig. Im „Frisco“ soll es kein Stress geben (6). Deshalb habe ich ihn nicht reingelassen, sein zweiter Kumpel durfte aber rein. Für mich eine Routinesituation. Doch dann habe ich mich gewundert, dass er nach einer halben Stunde wieder vor mir stand. Er wirkte aggressiv und auch etwas angetrunken (7). Deshalb habe ich ihm durch ein Handzeichen (8) zu verstehen gegeben, dass er nicht reindarf. Daraufhin hat er mich als Nazi beleidigt, mich angeschrien und plötzlich spürte ich ein Stich im Gesicht. Das ging in Sekunden. Ein Stich ins Auge (9), so habe ich es wahrgenommen und ich hatte große Panik, dass ich nie wieder sehen kann. Der Notarzt hat mich dann ins Krankenhaus gebracht, mein Auge war eine Woche lang verbunden. Ich hatte Angst, dass ich meinen Job nie wieder machen kann, nie wieder Autofahren kann. Das waren die schlimmsten Tage meines Lebens. Meine Mama konnte auch die ganze Woche nicht schlafen und hat nur geweint (10). Sie können sich gar nicht vorstellen, wie erleichtert ich war, als ich nach sieben Tagen wieder schemenhaft etwas erkennen konnte. Sehen Sie die Nabe hier? Ich habe noch heute immer wieder Schmerzen an der Stelle und sehe manchmal verschwommen. Für mich war das ein heimtückisches Attentat (11). Ich arbeite schon zehn Jahre als Türsteher. Aber so einen brutalen Anschlag ohne Vorwarnung und ohne Grund habe ich noch nicht erlebt (12).

1. Ben erläutert, dass er ein rechtschaffener Mitarbeiter ist.
2. Er hat seine Abweisung als freundlich wahrgenommen.
3. Jeremy war frech, als er ihm den Stinkefinger gezeigt hat. Diesen Eindruck hat er abgespeichert.
4. Er weist eine Schuld an der Eskalation zurück, indem er sein Handeln als defensiv deklariert.
5. Bens Eindruck von Jeremy vermischt sich möglicherweise mit dem aus der Vorwoche.
6. Ben betont seine Verantwortung für eine friedliche Stimmung im Club.
7. Das erneute Auftauchen von Jeremy wird von Ben als Aggression gedeutet.
8. Ein sehr entscheidender Unterschied ist, dass Ben von einem Handzeichen spricht und Jeremy von Wegschubsen und schlagen.
9. Wie sich später herausstellte, wurde Bens Auge verfehlt; dennoch war seine Wahrnehmung in diesem Moment dramatisch.
10. Außer Ben gibt es noch weitere Leidtragende.
11. Ben unterstellt Jeremy einen arglistigen Vorsatz für die Tat.
12. Für das Opfer ist die Gewalttat nicht zu rechtfertigen.

Genau wie der Jeremy verzerrt Ben als Opfer die Geschichte, um sie zu moralisieren; sie unterscheidet sich sehr von der des Aggressors. Aber wie ist diese unterschiedliche Darstellung zu erklären? Steven Pinker (2018, 721) geht davon aus, dass „die Leugnung unserer Fähigkeit, Böses zu tun, noch tiefere Wurzeln hat und vielleicht ein Aspekt der menschlichen Natur ist“ und er stellt deshalb die Frage, ob „innere Täter verharmlosen oder innere Opfer klagen, um das Mitgefühl der Welt zu erregen?“ (Pinker 2018, 723). „Die unterschiedlichen Berichte über ein tägliches Ereignis aus Sicht des Aggressors, des Aufruhrs und einer neutralen Partei bilden den psychologischen Überbau für das Dreieck der Gewalt [...] wir können sie auch als Moralisierungslücke bezeichnen“ (Pinker 2018, 724). Sie ist Teil eines umfassenden Phänomens, das als selbstwertdienliche Verzerrung oder auch „self-serving-bias“ bezeichnet wird. Menschen sind soziale Wesen, die evolutionsgeschichtlich auf Gemeinschaft angewiesen sind. Darüber erklärt sich, dass eigenes Handeln so dargestellt wird, dass es von den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft nicht geächtet wird. Dies vorangestellt, ordnen Opfer wie Täter:innen ihr Handeln einem eigenen Narrativ unter. Das geht sogar so weit, dass die subjektive Wahrheit von Aggressoren letztlich auch von sich selbst geglaubt wird. Sie stellen ihr Handeln in ihren Geschichten als fair und angemessen dar. Bis zu diesem Zeitpunkt kann logischerweise keine Verantwortungsübernahme erfolgen.

Im Bereich der tertiären Prävention hat die Soziale Arbeit in den letzten Jahrzehnten ein erstaunliches Repertoire an teilweise zertifizierten Spezialangeboten entwickelt. Sie richten sich an Täter:innen, die meist bereits mehrfach auffällig geworden sind und Straftaten im Bereich der schweren und gefährlichen Körperverletzung begangen

haben. Die meisten Absolvent:innen dieser Kurse werden im Rahmen gerichtlicher Auflagen nach dem Jugendgerichtsgesetz zur Teilnahme daran verpflichtet. Als Beispiel seien hier das Anti-Gewalt-Training (AGT) und das Anti-Aggressivitätstraining genannt (AAT). Bisweilen haben freie Träger außerhalb dieser tradierten und von der Fachwelt anerkannten Programme auch eigene lokale Angebote entwickelt.

Die Mitarbeiter:innen in den Kursen stellen sich einem besonders schwierigen Klientel: der Täter:innenarbeit. Sie erfolgt naturgemäß im Zwangskontext und stellt besondere Herausforderungen an Sozialarbeiter:innen. Die durchaus spannende und interessante Arbeit mit verurteilten Straftäter:innen steht im Widerspruch zur beruflichen Motivation von Sozialarbeiter:innen, die sich als Helfer:innen, Unterstützer:innen und Berater:innen verstehen. Wie soll das bitte bei Täter:innen funktionieren? Eine Bedürftigkeit liegt jedenfalls auf den ersten Blick nicht auf der Hand. Dennoch ist das Leitmotiv in der Täter:innenarbeit der Opferschutz, der an den Aggressor:innen ansetzt und eine Bedürftigkeit ergibt: Die meisten, wenn auch nicht alle Täter:innen, sind vor ihren Taten häufig selbst Opfer gewesen, sodass aggressiv ausgelebte Delinquenz als ein Symptom von Desintegrationserfahrungen bis hin zu Traumatisierungen verstanden werden kann. Insofern ist konfrontative Pädagogik in der Täter:innenarbeit eine Technik, wenn es darum geht, die Tat infrage zu stellen. Im Folgenden haben wir die Besonderheiten der konfrontativen Pädagogik und Gesprächsführung in Stichpunkten dargestellt. Sie unterscheidet sich von systemischer und gewaltfreier Kommunikation besonders dadurch, dass Provokationen gezielt eingesetzt werden und Fehlverhalten nach einem erheblichen Regelverstoß deutlich angesprochen wird.

Konfrontative Gesprächsführung

Ziele eines Konfrontationsgespräches

- *Intervention*
- *Konfrontation*
- *Sanktion/Konsequenzen*
- *Wiedergutmachung*
- *Zielvereinbarung*

Aufgaben für Sozialarbeiter:innen im konfrontativen Gespräch

- Das Gespräch muss ein Ziel haben, das sich wie ein „roter Faden“ durch das Gespräch zieht. Nebenfaktoren sind als Hindernis nicht zu akzeptieren
- Körpersprache (mit Nähe und Distanz spielen)
- Beharrlichkeit
- Klarheit und Eindeutigkeit in den Formulierungen
- Penetranz (dazu gehört auch längeres Schweigen)
- Inszenierungen (z. B. Nachstellen der Tat)

- Herausfinden, wo der Täter empfindsam ist (emotionale Bindungen)
- Herausfinden, ob der Täter noch Neutralisierungsmuster benutzt
- Tue das Unerwartete (Gähnen, Zeitung lesen, über den schlechten Kaffee sprechen) mit dem Ziel, den/die Täter:innen aus dem Konzept zu bringen

Achtung! Stolpersteine – Neutralisierungstechniken von Täter:innen im konfrontativen Gespräch, auf die man nicht hereinfallen sollte:

- „Pädagogen-Leckerlies“, komme dem/der Pädagog:in entgegen, mache einige Eingeständnisse. Sag, was er/sie hören möchte.
- Themenwechsel Gespräch: Auf andere Themen ablenken. („Was ich noch mit Ihnen besprechen wollte...“, „Sie hatten mir doch zugesagt, dass ...“, „Wir müssen noch klären...“).
- Verdrehung der Realität („Ich bin selbst das Opfer“, „Was hätte ich tun sollen?“, „Ich wäre selbst Opfer geworden!“, „Das, was geschah, liegt nicht in meiner Verantwortung.“, „Der Impuls kam von der anderen Person“).
- Bagatellisierende Vergleiche („Das, was der andere getan hat, war viel schlimmer“).
- Erreichen von Mitgefühl, um geschont zu werden.
- Entziehen durch Nichtreden, Weggehen, bockiges Verhalten, Leugnung.
- In die Offensive gehen und Nebenschauplätze eröffnen („Sie können mich nicht leiden!“, „Sie haben etwas gegen mich!“).
- Zeugen heranziehen („Sie haben überhaupt keine Ahnung!“, „Es war völlig anders!“, „Fragen Sie den xy, der weiß, wie es wirklich war!“).
- Beendigung der Situation vorgeben („Wir haben längst alles untereinander geregelt!“, „Wir haben Frieden geschlossen – nur Sie lassen uns nicht in Ruhe!“).
- Subtile Bedrohung des/der Sozialarbeiter:in („Ich weiß, wo du wohnst“).

Darüber hinaus ist aber die Beziehungsarbeit eine mindestens ebenso wichtige Säule. Nicht der Mensch wird infrage gestellt, sondern das Verhalten. In den Täter:innenkursen werden methodisch verschiedene Techniken aus dem Potpourri der konfrontativen Pädagogik, aber auch aus dem Bereich der Biografiearbeit, der gewaltfreien Kommunikation und der systemischen Beratung angewandt. Es geht darum, dass die Teilnehmer:innen nachhaltig ein Bewusstsein für die Schädlichkeit ihrer Handlungsmuster erkennen und verinnerlichen, wodurch sie in die Lage versetzt werden sollen, Verantwortung für ihre Taten zu übernehmen und ihre aggressiven Verhaltensmuster zu ändern. Wir widmen uns in den nächsten Unterkapiteln zunächst dem „klassischen“ AAT, dann dem Gewaltpräventionstraining, daraufhin der Arbeit mit erwachsenen Männern in Täterkursen und schließlich einem Konzept zur Arbeit mit sexuell übergriffigen jungen Menschen.

8.3 Der Klassiker der tertiären Prävention:

Das Anti-Aggressivitätstraining (AAT)

Das Anti-Aggressivitätstraining, kurz AAT, wurde ursprünglich von Jens Weidner in Deutschland für die Jugendvollzugsanstalt in Hameln entwickelt. Erfunden wurde es an der Glen-Mills-School für gewaltbereite Banden-Jugendliche in Philadelphia, USA. Von dort wurde ebenfalls der heiße Stuhl übernommen (vgl. Mock & Meyer 2009, 19). „Beim Anti Aggressivitätstraining [...] handelt es sich um eine deliktspezifische Behandlungsmaßnahme, die als Spezialisierung des sozialen Trainings zu begreifen ist“ (Otto 1988, 113). Täter:innen vollziehen allein durch das Absitzen einer Strafe in der Regel keine Verhaltensänderungen. Während der Haft entwickeln und verfestigen sich schädliche Neigungen durch das Zusammentreffen von gewalttätigen Jugendlichen und Heranwachsenden aggressive Verhaltensmuster sogar eher. Jens Weidner hat bereits ab 1986 durch seine in den USA erworbenen Kenntnisse in der Glenn-Mills-School die Entwicklung des AAT maßgeblich vorangetrieben. Aus dem geschlossenen Justizvollzug wurde es auch in den ambulanten Bereich der Jugendstraffälligenarbeit transferiert. In den frühen 2000ern entwickelte sich das AAT quasi als Standard in der Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden Gewalttätern.

Das AAT beruht auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma. Die Teilnehmer:innen (ab hier geht es auch wieder um das weibliche Geschlecht, das AAT wurde nun auch für weibliche Gewalttäterinnen angeboten) lernen nicht nur auf der Verhaltensebene weniger aggressiv zu handeln, vielmehr geht es darum, eine innere Haltungsänderung zu erreichen. Diese bewirkt, dass verletzendes Handeln als unwürdig und unmenschlich betrachtet wird und aus einem inneren Verständnis heraus nicht mehr als Konfliktlösungsoption gewählt wird. Im Training werden die Teilnehmer:innen ganzheitlich in Bezug zu ihrer Peergroup und ihrer biografischen Herkunft wahrgenommen. Zentrale Aspekte im Training sind Konfrontations- und Provokationstests. Anhand von in Rollenspielen und Übungen erlebten Situationen nehmen die Teilnehmer:innen ihre gewalttätigen Reaktionsmuster an sich selbst wahr. Dies ist der Schlüssel dafür, um im nächsten Schritt gewaltfreie Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln und zu verinnerlichen.

Das AAT ist urheberrechtlich geschützt und darf wie das Coolnesstraining ausschließlich von zertifizierten Trainer:innen angeboten werden. Die Arbeit findet mit geschlossenen Gruppen über einen definierten Zeitraum, meist 30 Termine à drei Stunden statt. Jeder Fehltag muss über ein Attest nachgewiesen werden, Verstöße gegen Regeln werden unmittelbar geahndet, z. B. in Form eines Punktesystems. Regeln sind z. B. pünktliches Erscheinen, keine Drogen, keine Waffen, Hausaufgaben erledigen und keine Gewalt im Kurs. Die Teilnehmer:innen werden zu Beginn des Trainings detailliert eingewiesen. Bei mehrfachem unentschuldigtem Fehlen erfolgt ein Ausschluss vom Training, was besonders bei einer parallel verhängten Bewährungsstrafe massive Folgen für die Teilnehmer:innen hat. Ebenso wird eine

aktive Mitarbeit erwartet. Alle individuellen Aufgaben, wie das Ausfüllen verschiedener Fragebögen, die Biografiearbeit und zentral der „heiße Stuhl“ müssen am Ende erfolgreich bewältigt werden. Die Trainings werden i. d. R. geschlechtsspezifisch durchgeführt. Die erfolgreiche Teilnahme an einem AAT erfordert ein großes Maß an Disziplin und Durchhaltevermögen – nicht jede/r schafft es.

Auch für die zusätzlich qualifizierten Sozialarbeiter:innen ist ein AAT eine Herausforderung. Die Teilnahme im Zwangskontext erfolgt zunächst mit der extrinsischen Motivation der Teilnehmer:innen, die Auflage zu erfüllen. Im Verlauf des Kurses gilt es, diese aufzulösen und eine intrinsische Motivation zu erreichen. Deshalb geht es in den vier Phasen des Trainings zunächst um den Beziehungsaufbau; das ist die sogenannte Integrationsphase, in der das Kennenlernen und die Biografiearbeit im Vordergrund stehen. In der darauffolgenden Konfrontationsphase wird sehr intensiv auf die Taten eingegangen und eine Identifikation mit der Opferrolle angestrebt. Am Ende stehen dann die Gewaltverringerungsphase und die Nachbetreuung, die eine Konsolidierung einer durch das Training erworbenen Friedfertigkeit nachhaltig absichern soll.

Curriculare Faktoren im AAT:

1 Aggressionsauslöser

Die Teilnehmer:innen lernen zum Beispiel das Führen eines Wuttagebuches sowie in Form von Diskussionsrunden und Rollenspielen, was sie wütend macht und welche Faktoren sie triggern. Jeremy aus dem Fallbeispiel schildert bei der Darstellung seiner Tat u. a. folgende Gewaltauslöser: Er reagiert sehr massiv auf rassistische Beleidigungen, was sich daran erkennen lässt, dass er dem Türsteher unterstellt hat, dass er ihn wegen seiner Hautfarbe nicht reingelassen hat. Ferner kann er für sich feststellen, dass das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden (seine Freunde durften ja in den Club und er nicht), ihn richtig hochgebracht hat. Eine sofortige physische Eskalation ist für Jeremy unvermeidbar, als er in der Auseinandersetzung mit Ben körperlich berührt wird.

2 Provokationstest

Im AAT gibt es Rollenspiele, in denen gezielt kritische Situationen durchgespielt werden. Bei der Übung „Raumdurchquerung“ wird Jeremy von den Trainer:innen zunächst verbal und schließlich auch durch Festhalten, zupfen am T-Shirt und heftige Beleidigungen wegen seiner Hautfarbe daran gehindert, die Diagonale eines Zimmers zu durchqueren. Er erfährt dadurch in einem geschützten Rahmen, wie er wütend wird und kann sich gut vorstellen, wie in einer realen Situation außerhalb des Trainings reagiert hätte. Er hätte zugeschlagen und das Problem auf körperlicher Art und Weise gelöst.

3 Kosten-Nutzen-Analyse

Nüchtern betrachtet stellte Jeremy fest, dass ihm seine Stichattacke nichts gebracht hat. Sein Ziel, in den Club zu kommen, hat er nicht erreicht und sein

Motiv, Rache an Ben zu üben, ihm also Schaden für den erlebten Rassismus und die ungerechte Behandlung zuzufügen, ist deutlich über das Ziel hinausgeschossen. In der Diskussion mit den anderen Trainingsteilnehmern gelingt es Jeremy, sein Verhalten auf der Verstandesebene als „echt dumm“ wahrzunehmen und sich davon zu distanzieren. Seine persönlichen Kosten schlage sich nicht nur in der Geldstrafe und den 90 Stunden im Training nieder; seine Eltern sind tief enttäuscht, dass ihr Sohn vor Gericht gelandet ist.

4 Aggressivität als Vorteil

Jeremy hat in der Vergangenheit erlebt, dass er durch gewalttätiges Handeln und Bedrohungen Ziele einfach durchsetzen kann. Dieses Muster ist auch unterschwellig ein Hintergrund für seine Tat. Als er sein Sündenregister im Training macht, kommt zum Vorschein, dass der Stich unter das Auge von Ben bei Weitem nicht seine erste Gewalttat gewesen ist. Er schildert eine Situation aus der zweiten Klasse. Ein Mitschüler hatte ihn damals als „braune Kackwurst“ bezeichnet. Jeremy hat ihm den Arm ausgekugelt. Die Konsequenz war ein Klassenlehrergespräch mit seiner Mutter. Doch zu Beleidigungen wegen seiner Hautfarbe kam es nicht mehr. Er hatte den Ruf, stark und gefährlich zu sein. Die Angst der anderen Kinder hat er als Respekt wahrgenommen. Jeremy schildert an einigen weiteren Beispielen, wie er sich durch aggressives Verhalten einen Vorteil verschafft hat. Doch am Ende geht die Rechnung nicht auf.

5 Selbstbild und Ideal

Hier geht es vorwiegend um Selbst- und Fremdwahrnehmung; Jeremy nimmt sich als smarten und erfolgreichen jungen Mann war, schließlich absolviert er eine Ausbildung im elterlichen Betrieb und ist finanziell abgesichert. Insofern hat er sich auch nichts dabei gedacht, als er beim ersten Besuch in Jogginghose und Turnschuhen ins Frisco gegangen ist – so einen charismatischen Typen lassen die sicher rein, dachte er. Dieses Selbstbild ist jedoch nicht kongruent mit der Wahrnehmung seines Umfeldes: Auf die anderen Trainingsteilnehmer wirkt er mitunter als arrogant, selbstgefällig und überheblich. In der Biografearbeit, als es um das Verhältnis zu seinem Vater geht, erklärte er, dass sein Vater ihn quasi in die Ausbildung gezwungen hätte. Bis Jeremy 14 Jahre alt war, wollte er eigentlich Profifußballer werden – trotz seines eher mittelmäßigen sportlichen Erfolgs.

6 Neutralisierungstechniken

In der Einleitung dieses Kapitels haben wir Jeremys Geschichte gehört: Er ist sich selbst keiner Schuld bewusst. Die Verantwortung für seine Gewalthandlungen schiebt er auf fehlende Informationen zur Kleiderordnung, den rassistischen Türsteher und eine ungerechte Justiz. Er schiebt die Verantwortung für seine Gewalthandlungen auf. Im „heißen Stuhl“, den wir gesondert darstellen, wird Jeremy mit seinem Narrativ konfrontiert.

7 Opferempathie

Ein zentraler, wenn nicht sogar der wichtigste Punkt im AAT, ist die Identifikation mit dem Opfer. Sie erfolgt zum einen auf dem heißen Stuhl und zum anderen in einem (fiktiven) Brief an das Opfer. Die Rollen von Opfer und Täter werden getauscht, sodass durch den Perspektivwechsel Mitleid und Schuldgefühle erzeugt werden.

8 Subkultur

Jeremy, Hannes und Lukas sind in ihrer Peergroup recht auffällig. Wenn die drei meist noch mit anderen Kumpels abends zusammen durch die Stadt ziehen, wechseln die meisten anderen Menschen die Straßenseite. Ärger ist immer wieder vorprogrammiert, wenn sie auf andere Gruppen oder die Polizei treffen. Jeremy beschreibt das Gefühl als großartig. Allerdings beginnt er zu begreifen, dass er auf kurz oder lang im Gefängnis landen wird, wenn er so weiter macht.

Die Entstehung des ‚heißen Stuhls‘

Um zu verstehen, wie der heiße Stuhl funktioniert, werfen wir zunächst einen Blick auf seine Entstehung, die der Urvater dieser Methode, Jens Weidner, wie folgt erläutert:

„Der Gestalttherapeut Frederik Perls hat ihn zum ersten Mal verwendet. Im Kontext verschiedener therapeutischer Theorien, unter anderem von Pearls, hat sich in der Jugendvollzugsanstalt Rahmen eine Methode etabliert, die man im Anstaltsjargon ‚Antagonisten-Training‘ heißt.“ (Weidner 2008, 13)

Weidner führt anhand von Beispielen auf, wie AAT-Teilnehmer:innen auf dem heißen Stuhl provoziert werden. In den 80er-Jahren gab es auch eine Fernsehshow, die den gleichen Namen trug. Dabei wurden öffentliche Personen ins Kreuzfeuer der Kritik genommen. Beim „heißen Stuhl“ sollen die Teilnehmer:innen ins Schwitzen kommen.

„Das Ziel ist es, die Gewaltverherrlichung der Täter zu erschüttern, ihre Schuldgefühle zu wecken und Mitleid mit den Opfern zu fördern, denn einen Gewalttäter, der sich in das Leid des Opfers einfühlen kann, verliert seinen Spaß an der Gewalt und entwickelt Aggressivitätshemmungen.“ (Weidner 2008, 13)

In diesem Sinne verfolgt

„Perls heißer Stuhl [...] in seiner Gestalttherapie, vereinfacht formuliert, ein ‚zweibelschalenförmiges Modell‘. Im Therapieprozess soll sich der Klient von seinen Klischees (1. Schale) und seinen Rollen (2. Schale) lösen. Der Verlust der alten Klischees und Rollen hat seelische Blockierungen zur Folge (3. Schale), die im therapeutischen Prozess explosionsartig überwunden werden, so dass sich eine neue Identität herausstellt. Perls attackiert in seiner Therapieform innere Widerstände, die uns hemmen und einschränken.“ (Weidner 2008, 14)

„Die Bewusstmachung unerwünschter Gefühle und Fähigkeiten, sie zu ertragen, sind die *conditio sine qua non* für erfolgreiche Behandlung“ (Perls 1978, 216).

In den 1980er-Jahren griff der US-Psychologe Frank Farrelly, den „heißen Stuhl“ erneut auf und entwickelte Methoden der Konfrontation in der Behandlung zum Beispiel auch bei depressiven Patient:innen. Anstatt diese zu trösten und ihnen fürsorglich nickend zuzuhören, konfrontierte er sie mit ihrem erbärmlichen Erscheinungsbild, um Widerstände auszulösen. Das Aufbegehren der Patient:innen gegen die Konfrontation stellt hierin einen ersten Schritt zum Erfolg einer Therapie dar. Als Beispiel führt Weidner einen Dialog zwischen Farrelly und einem hoch-aggressiven Patienten an:

„Er stach Menschen mit dem Bleistift und warf einen Fernseher nach einer schwangeren Frau. Im ersten Gespräch sagte er zum Therapeuten: *„Ich werde dir deine verdammten Zähne aus der Fresse schlagen!“* Der Therapeut sah den Patienten gleichgültig an: *„Ja? Und was denkst du werde ich tun, während du meine verdammten Zähne aus meiner Fresse schlägst?“* Patient (brummend): *„Du wirst mich gegen 's Schienbein treten“*...Farrelly: *„Du hast es kapiert, du Teufel.“* (vgl. Farrelly & Matthews 1983)

Im AAT wird der heiße Stuhl in der Gruppe eingesetzt. Die Adressaten werden nicht mit Samthandschuhen angefasst, sondern gezielt provoziert und attackiert, um sie zum Nachdenken zu zwingen.

„Eingekreist von den übrigen Gewalttätern und Trainern werden dabei empfindsame Stellen attackiert. Die Gemeinheiten werden bis an die Schmerzgrenze gesteigert und die Gewaltrechtfertigung massiv infrage gestellt. Verlangt wird Einfühlbarkeit in die Situation der Opfer.“ (Ahrends 1991)

Jeremy auf dem heißen Stuhl

Heute ist Jeremy dran. Sechs weitere Teilnehmer des Anti-Aggressivitätstrainings sowie zwei Trainer führen den heißen Stuhl durch.

Er wartet draußen vor der Tür. Lange. Eine Stunde vergeht. Jeremy ist ungeduldig. Clubmusik ertönt aus dem Trainingsraum. Drinnen sind Thomas und Dirk, die Trainer mit den anderen Teilnehmern: Serkan, Mahmut, Eugen, Bashar, Stefan und Ingo. Die Gruppe bereitet sich vor, Thomas liest die Anklageschrift vor. Die Gruppe sammelt Eindrücke und Erfahrungen, um Jeremy gezielt mit seinen wunden Punkten zu konfrontieren.

Nach 70 Minuten öffnet Dirk die Tür. *„Ach du Scheiße, wie siehst du denn aus?“* wettert er. *„Assihosen und Assischuhe – hast du keinen Respekt, man? So kommst du doch etwa nicht zu deinem heißen Stuhl!“* Er wirft ihm eine Stoffhose und zwei rote Lackschuhe vor die Füße. Dann schließt sich die Tür wieder. Jeremy ist geschockt. Doch er entscheidet sich, Schuhe und Hose zu wechseln. Er will es hinter sich bringen. Nach fünf Minuten geht die Tür wieder auf. Dirk sagt *„Gesichtskontrolle“*, zögert kurz, *„Passt nicht“*. Und schließt die Tür erneut. Durch die Tür hört Jeremy lautes Lachen. Immer wieder. Jeremy fühlt sich immer unwohler. Nach weiteren 10 Minuten öffnet er die Tür von sich aus. Er geht auf die Gruppe zu. Die Teilneh-

mer und die Trainer sitzen im Kreis. Jeremy fragt, wann es denn endlich losgeht. In der Mitte des Kreises nimmt er einen Stuhl wahr, vor dem eine rote Lampe steht. Das ist ein heißer Stuhl. Niemand reagiert auf Jeremy. Doch die Teilnehmer sprechen über ihn. Abwertend. Sie nennen ihn einen Feigling, weil er mit einer Nagelfeile zugestochen hat. Behaupten, dass er ein schlechter und unfairer Fußballer und dass er wohl ein sehr kleines Gehirn hat. Sie lachen über die albern roten Lackschuhe. Jeremy fühlt sich ausgeschlossen. Er fragt: „Wann geht es denn los?“. „Das entscheiden wir“, antwortet Thomas, ohne sich weiter um ihn zu kümmern. Jeremy versteht nicht, dass er bereits seitdem er vor der Tür gewartet hat, mitten in der Konfrontation steckt. Die Musik wird abgeschaltet. Eugen liest Bens Zeugenaussage dramatisch vor. Die Teilnehmer sind entsetzt über das feige Attentat. Sie spekulieren darüber, was passiert wäre, wenn Jeremy 1 cm weiter oben zu gestochen hätte. Serkan: „Dann wäre er jetzt nicht hier, sondern dort, wo er sowieso hingehört. Im Knast“. Mahmut: „Er hat verdammtes Glück, dass er überhaupt hier sein darf“. Dirk befiehlt ihm, sich in die Mitte des Kreises zu setzen. Jeremy soll die rote Lampe anmachen. Die Vereinbarung ist, dass er, wenn er es nicht mehr aushält oder das Gefühl hat, ausrasten zu müssen, die Lampe ausmacht und die Sitzung beendet ist. Bashar steigt ein: „Du glaubst also, dass du hier bist, nur weil du Kanake bist?“ Jeremy fällt die Antwort schwer, stammelt: „Nein“. Ingo: „Er ist hier, weil er ein Attentäter ist, ein feiger Attentäter. Ehrenlos.“ Im weiteren Verlauf des heißen Stuhls muss Jeremy noch viele weitere Provokationen ertragen. Als er etwas aufbrausend wird, legt Serkan ihm beschwichtigend die Hand auf die Brust. Sein Puls fängt an zu rasen. Eine kritische Situation, doch Jeremy drückt noch nicht auf den Lichtschalter. Er hält es aus. Nun geht es um das Opfer: „Was würde deine Mama denken, wenn dir jemand ins Auge sticht? Was würdest du machen, wenn das jemand mit Hannes macht? Und wie würdest du dich fühlen, wenn du im Krankenhaus liegst und eine Woche nichts weißt, ob du jemals wieder sehen kannst? Stell dir das mal vor!“, so Thomas. Sukzessive kommt Jeremy immer weiter in das Gefühl des Opfers. Als die Provokationen nicht aufhören, schwankt er zwischen Wut und Tränen. Schließlich drückt er den Schalter. Das rote Licht erlischt. Jeremy hat nun verstanden, warum er in dem Kurs ist und dass nur er alleine dafür die Verantwortung für seine Tat übernehmen kann. Gewalt ist immer eine Entscheidung.

In dieser gekürzten Darstellung des heißen Stuhls wird das Wirkprinzip des Verfahrens verständlich. Wir wissen, dass Jeremy empfindlich darauf reagiert, wenn er ignoriert wird und warten muss und auch, dass er sich selbst als fairen und erfolgreichen Sportler sieht. Ihm werden die Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung darüber erfahrbar. Der Knackpunkt ist dann die Konfrontation mit den Tatfolgen, die in der Regel durch einen Rollentausch zwischen Täter:innen und Opfer gefühlt werden. Erst dadurch ist es den Teilnehmer:innen möglich, ihre kognitive Verzerrung wahrzunehmen und schließlich auch Schuldgefühle zu entwickeln.

Nach dem Ende des „heißen Stuhls“ ist es deshalb unabdingbar, die Gefühle, Erfahrungen und Gedanken während des Settings mit den Teilnehmer:innen losgelöst von der Rolle auf der Metaebene aufzuarbeiten. Wohlgermerkt: Der „heiße Stuhl“ ist ein Element im AAT, der eine extreme Selbsterfahrung darstellt. Es geht nicht darum, „den Willen zu brechen“ oder „eine Gehirnwäsche durchzuführen“, sondern um den Wandel der inneren Haltung zur Gewalt als Handlungsoption.

AAT und auch AGT sind standardisierte, delikt-spezifische Angebote in der Arbeit mit jugendlichen und heranwachsenden Straftäter:innen. Sie lösten die bis dahin angebotenen sozialen Trainings- und Erfahrungskurse vielfach ab. Allerdings haben sie auch Schwächen:

- Bereits qua Titel sind AAT und AGT spezielle Angebote in der Arbeit mit Gewalttäter:innen. Für Delikte in anderen Bereichen der Kriminalität wie z. B. Verkehrsdelikte, Betrug, Vandalismus, Drogenhandel und schwerer Diebstahl sind sie, wenn überhaupt, nur sehr bedingt geeignet.
- Der Anteil an Rohheitsdelikten bei Jugendlichen ist seit vielen Jahren rückläufig, sodass potenzielle Teilnehmer:innen mit sehr langen Wartezeiten rechnen müssen, bis eine Gruppe mit genügend Teilnehmer:innen zusammen kommt. Das gilt gerade für den ländlichen Raum und größere Städte bis zu 500.000 Einwohner:innen. Noch gravierender sind die Folgen für die geschlechtsspezifische Arbeit mit jungen Frauen.
- Andere tradierte Gruppenangebote sind häufig aufgrund der speziellen Gewalttäterprogramme eingestellt worden oder werden nicht mehr genutzt. Somit sind Fehlbelegungen mangels Alternativen im AAT/AGT bisweilen vorprogrammiert. Für Graffiti-Sprayer, Brandstifter und Fahrraddiebe sind sie curricular nicht ausgelegt.
- Alternativ werden deshalb mitunter Arbeitsstunden von den Jugendgerichten ausgereicht. Diese werden meist nicht pädagogisch begleitet, obwohl dies dringend geboten wäre. Das Delikt und die Arbeitsstunden stehen oft in einer für die Verurteilten nicht nachvollziehbaren Parallelität nebeneinander.
- Die Abbruchquoten sind umso höher, je strenger die Regeln von den Trainer:innen durchgesetzt werden. Das führt am Ende oft zu (Beuge-)Arrest und zu einer großen Unzufriedenheit der Jugendhilfen im Strafverfahren und der Jugendgerichte.

8.4 Alternative Formen des Gruppentrainings für jugendliche Straftäter – Beispiel Gewaltpräventionstraining (GPT)

Aufgrund der im Kapitel AAT genannten Kritikpunkte ist es mitunter notwendig, alternative Angebote zu den Spezialangeboten für Gewalttäter zu erarbeiten. Fachlich gesehen stehen wir hier vor einem Dilemma; einerseits genießt die Arbeit in den tradierten Angeboten AAT/AGT den Ruf, optimal zu sein, andererseits wird

eine erhebliche Anzahl von potenziellen Teilnehmer:innen ausgeschlossen: junge Frauen und Mädchen, nicht gewalttätige Straftäter:innen und Teilnehmer:innen mit deutlichen Zugangshemmnissen wie z. B. unzureichender Sprachkompetenz und fehlender Tagesstruktur. Wie geht man mit diesem Dilemma um? Sollte man nicht einfach wieder die auf Erlebnispädagogik orientierten Sozialen Trainings- und Erfahrungskurse aus den 80ern aus der Mottenkiste holen? Bevor die Arbeit mit Straftäter:innen in der tertiären Prävention den vornehmlich durch Jens Weidner befeuerten Professionalisierungsprozess durchlaufen hat, gab es bereits sozialpädagogische Gruppenkurse, die methodisch weniger deliktispezifisch waren und deren Ergebnisqualität wissenschaftlich weit weniger evaluiert gewesen ist. Oder ist es eine Alternative, einfach alle Augen zudrücken und das Konzept z. B. eines AATs dermaßen zu verwässern, dass am Ende davon nichts mehr übrig ist?

Vor dieser Fragestellung standen der Verfasser und seine Kolleg:innen bei der Neukonzeptionierung eines Gruppenangebotes für vornehmlich, aber nicht ausschließlich, gewalttätige Jugendliche vor einigen Jahren. Herausgekommen ist dann das Gewaltpräventionstraining – kurz GPT. Auch wenn es sich hier sicherlich um einen Kompromiss handelt, stellen wir im Folgenden dar, wie eine Arbeit mit jungen Straftäter:innen sich an aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen orientieren kann, ohne gleichzeitig den Anspruch einer professionalisierten, konfrontativen Pädagogik aufgeben zu müssen. Das Training besteht aus 20 Sitzungen à 3 Stunden für alle Teilnehmer:innen. Die Mehrzahl der Absolvent:innen ist männlich, aber auch die Aufnahme von weiblichen Teilnehmerinnen kommt mitunter vor. Das Trainer:innenteam ist gemischtgeschlechtlich. Außer an den Sitzungen nimmt jede/r Teilnehmer:in an einem erlebnispädagogischen Tag teil und erhält drei Einzelcoachings.

Auszug aus dem GPT-Curriculum (VIVA-Stiftung gGmbH, Kassel)

„Die Teilnehmer:innen sollen im Training für die Folgen ihres Handelns sensibilisiert werden und Zugang zu ihren damit verbundenen Emotionen erhalten. Dadurch wird eine Übernahme von Verantwortung für das delinquente Handeln ermöglicht. Im Verlauf des Trainings entwickeln die Teilnehmer:innen ein Persönlichkeitsprofil, sie lernen ihr Handeln im Rahmen gesellschaftlicher Werte und Normen zu reflektieren und alternative Handlungsstrategien in kritischen Situationen einzuüben. Durch die ernsthafte Auseinandersetzung mit ihren Straftaten lernen die Teilnehmer:innen von- und miteinander, durch welche bisweilen kulturell geprägten Denk- und Handlungsmuster ihre bisherigen Straftaten zugrunde lagen. Darüber gelingt es, Resilienz und ganzheitliches Denken zu entwickeln.

Das Training richtet sich explizit nicht ausschließlich an „klassische Schläger“, sondern auch an Straftäter:innen, die mehrfach oder intensiv mit dem Gesetz in Konflikt gekommen sind.

Die Verfahren und Techniken des Trainings sind curricular aufgebaut. Dazu gehören Lerninhalte, teilnehmerbezogene Techniken, Hausaufgaben und besonders auch erlebnis- und gruppenpädagogische Übungen.

Dabei werden immer wieder einzelne Teilnehmer:innen im Gruppenfokus mit ihrem delinquenten Handeln konfrontiert. Dazu gehören Techniken wie die Tatbefragung, die Tatortbegehung und auch Biografarbeit. Im GPT wird ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, der auch den familiären und „Peergroupbezug“ der Teilnehmer:innen berücksichtigt.

Die Trainings finden in einer vertraulichen Atmosphäre statt und bieten den Teilnehmer:innen ein Forum, in dem es ihnen gelingt, sich persönlich zu öffnen.

Dementsprechend werden die Sitzungen auf den aktuellen Bedarf der Gruppe abgestimmt. Die Themen ergeben sich zum einen aus der Dynamik der Begrüßungsrunde und zum anderen aus den geplanten Inhalten.“

In der Praxis hat sich das GPT als erfolgreiches Angebot herauskristallisiert. Anders als im AAT, ist ein Einstieg quartalsmäßig möglich, sodass lange Wartezeiten, die auch pädagogisch sehr fragwürdig sind, vermieden werden. Die Regeln zur Teilnahme ähneln zwar denen im AAT, aber durch den prononcierten Einzelkontakt zu den Teilnehmer:innen ist es eher möglich, aktuelle Krisensituationen einzuordnen und auch individuelle Vereinbarungen zu treffen. Hilfreich sind hier mindestens drei Einzeltermine mit den Teilnehmer:innen. Sie ermöglichen eine bessere Form der vertrauensvollen Zusammenarbeit, sodass auch auf Teilnahmeprobleme wie z. B. Stress in Beziehungen oder im Elternhaus, Suchtmittelabhängigkeiten und Angelegenheiten, die im Gruppenrahmen nicht zu bearbeiten sind, eingegangen werden kann. Bisweilen können Teilnehmer:innen dann freigestellt werden, sodass das Training in Absprachen mit der Jugendhilfe im Strafverfahren zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden kann.

Im GPT hat die lebensweltliche Situation von Jugendlichen eine herausragende Bedeutung. Von Anfang an stehen Veränderungswünsche, die ein straffreies Leben ermöglichen, im Vordergrund. Im Rahmen der Einzelcoachings und der Begrüßungsrunden nehmen die Trainer:innen aktuelle Problemlagen und ggf. auch erneute Straftaten mit in die Ausgestaltung der Sitzungen auf. Deshalb ist die themenzentrierte Interaktion, kurz TZI, ein Ansatz im GPT. Störungen haben jederzeit Vorrang und werden, wenn möglich, im Gruppenrahmen bearbeitet. Wenn z. B. ein Schulabbruch in der Begrüßungsrunde zum Thema wird, ist das auf jeden Fall relevant. Es handelt sich ja hierbei um eine negative Erfahrung, die auf die weitere kriminelle Karriere Einfluss haben kann. Die Gruppe teilt in diesem Fall ggf. auch die Erfahrungen von anderen Teilnehmer:innen in Krisensituationen und es wird nach konkreten Ideen zur Unterstützung gesucht. Für die Betroffenen sind diese Erfahrungen häufig stabilisierend. Der „Lehrplan“ wird an solchen Punkten unterbrochen. Darüber hinaus bieten die Trainer:innen zusätzliche Unterstützungen an. Das können Vermittlungen zu Institutionen oder anderen Hilfestellen sein. Manchmal ist ein längeres Einzelgespräch mit einem/einer Trainer:in angezeigt.

Jede/r Teilnehmer:in absolviert im Verlauf des Trainings fünf persönliche Pflichtaufgaben, darunter auch eine Konfrontation mit der Tat. Darüber hinaus ist gewährleistet, dass Masterthemen wie bspw. Opferempathie, Rechtskunde, interkulturelles

Lernen und Umgang mit Ärger und Wut vermittelt werden. Der didaktische Einstieg erfolgt anhand alltagsnaher Beispiele und knüpft an die realen Erfahrungen der Teilnehmer:innen an. Diskussionsrunden und Tools werden möglichst abwechslungsreich und plastisch eingesetzt, sodass eine aktive Mitarbeit im GPT die Regel ist. Exemplarisch stellen wir zwei Tools dar, die unser Teilnehmer Jeremy absolvieren muss.

8.5 Tool – Das Sündenregister

Zielgruppe: Jugendliche und Heranwachsende Straftäter:innen in Gruppenangeboten der tertiären Prävention

Ziel: Rückschau auf Straf-/Gewalttaten von Straftäter:innen mit Blick auf die Konsequenzen, wenn keine Verhaltensänderung stattfinden wird.

Durchführung: Das Sündenregister dient u. a. der Informationsgewinnung vor Beginn der konfrontativen Arbeit.

Durchführung

Das Sündenregister ist eine Visualisierung der bisherigen Straftaten eines/einer Teilnehmer:in. Auch nicht-sanktionierte Straftaten werden erfasst. Es dient dazu, sich vor Augen zu führen, welche Verletzungen hervorgerufen werden und die „Kalkulation“ der Teilnehmer:innen hinsichtlich einer Körperverletzung aufzuzeigen.

Über die Darstellung in der Tabelle hinaus werden auch die indirekten Folgen der Tat besprochen. Das sind z. B. die Reaktionen von Eltern, Verwandten und Freunden.

Hier das Sündenregister von Jeremy, Stand Juli 2023. Er ist zu dieser Zeit 20 Jahre alt.

Zeitpunkt Ort	Tat	Opferfolgen	Folgen für den Teilnehmer	Besonderheiten (z. B. Alkohol und Drogen)
Beispiel				
Herbst 2011	Attacke auf einen Mitschüler, nachdem er ihn „braune Kackwurst“ genannt hatte	Ausgekugelter Arm, ambulante Behandlung im Krankenhaus	Gespräch mit Mutter und Klassenlehrer	
Winter 2013	Steinwurf während einer Schneeballschlacht auf dem Schulhof	Ein Mädchen erlitt eine Platzwunde am Kopf. Sie wird ärztlich versorgt	Gespräch mit dem Schuldirektor Jeremy entschuldigt sich	
Sommer 2016	Kopfnuss gegen einen anderen Fußballspieler bei einem Turnier	Platzwunde am Kopf, wird genäht	Ausschluss aus dem Fußballverein	
31.10. 2017	Jeremy verkleidet sich als Horrorclown und erschreckt einen alten Mann mit einer Kettensäge	Sein Opfer kann einige Wochen schlecht schlafen	45 Arbeitsstunden im Jugendzentrum	5 Red Bull-Jägermeister

Zeitpunkt Ort	Tat	Opferfolgen	Folgen für den Teilnehmer	Besonderheiten (z. B. Alkohol und Drogen)
12.10. 2019	Gemeinschaftliche Körperverletzung auf dem Stadtfest	Nasenbeinbruch	1 Woche Jugendarrest 1.000 € Schmerzensgeld	8 Bier
05.05. 2020	Jeremy trifft sich mit 10 Freunden trotz Coronabeschränkungen zum Bier trinken Einem Ordnungsamtsmitarbeiter gibt er eine Backpfeife	Schmerzen und Rötung im Gesicht	Täter-Opfer-Ausgleich und eine Zahlung von 1.200 € in den Opferfonds	7 Bier
10.09. 2022	Stich mit Nagelfeile unter das Auge von Ben	Gewebeverletzung und Narbe unter dem Auge Einwöchiger Krankenhausaufenthalt	2.500 € Schmerzensgeld Teilnahme am Kurs	4 Bier

Jeremy hat eine beeindruckende „Karriere“ als Gewalttäter vorzuweisen. Die meisten seiner Taten fanden im öffentlichen Raum und in Anwesenheit oder mit Beteiligung der Peer-Gruppe statt. Auffällig ist auch, dass stets Alkohol bei seinen letzten Straftaten im Spiel war.

Durch die Auswertung des Sündenregisters versteht Jeremy, dass es immer wieder ähnliche Situationen sind, in denen er gewalttätig handelt. Er hatte Glück, dass er bisher nicht zu einer Haft- oder Bewährungsstrafe verurteilt worden ist. Dadurch gilt er nicht als vorbestraft und sein Führungszeugnis hat keine Einträge.

Allerdings ist ihm auch klar, dass sein 21. Geburtstag naht und dann eine Anwendung des Jugendstrafrechts bald nicht mehr in Frage kommt. Grundsätzlich wäre bereits für die letzte Straftat die Anwendung des Erwachsenenstrafrechts infrage gekommen. Jeremy kann sich keinen Patzer mehr leisten. Vor diesem Hintergrund möchte er das GPT nutzen, um zukünftig nicht mehr mit dem Gesetz in Konflikt zu geraten. Seine extrinsische Motivation, dass er „es hinter sich haben möchte“, weicht zunehmend dem Wunsch, sich seine Zukunft nicht verbauen zu wollen. Seine aktive Teilnahme im Training nimmt durch seine Erkenntnis deutlich zu.

Für die Trainer:innen ist bei der Durchführung zu betonen, dass die Übung im geschützten Rahmen stattfindet. Es kommt auch vor, dass Teilnehmer:innen von Gewalttaten berichten, die keine weiteren Konsequenzen hatten, also z. B. Schlägereien, die im Kontext der Analyse von Bedeutung sind. Bereits bei der Aufnahme werden die Teilnehmer:innen informiert, dass Übergriffe, die vor und während des Trainings geschehen, nicht angezeigt werden; Ausnahmen sind Kapitalverbrechen und geplante Straftaten. Bei der Befragung geht es darum, möglichst nüchtern und neutral zu analysieren, was in Sachen Gewalttaten bisher geschah. Angemessene Rückfragen der anderen Teilnehmer sind begrüßenswert.

Die Ergebnisse des Sündenregisters werden auf einem Flipchart festgehalten und von einem der beiden Trainer:innen mitgeschrieben. Mitunter werden die Ergeb-

nisse auch im Rahmen der Tatkonfrontation eingesetzt, um zu verdeutlichen, dass weitere Straftaten einen positiven Zukunftsentwurf zerstören werden.

Das Sündenregister wird nicht an das Jugendamt weitergegeben und dient ausschließlich der Arbeit im Training. Nach einer erfolgreichen Beendigung werden die Unterlagen vernichtet (wie alle anderen personenbezogenen Dokumente dieser Art). Die Ergebnissicherung wird ausschließlich in einem Bericht für die Justizbehörden festgehalten.

8.6 Tool – Die Tatortbegehung

Zielgruppe: Jugendliche und heranwachsende Straftäter:innen in Gruppenangeboten der tertiären Prävention.

Ziel: Konfrontation mit dem Ablauf und den Folgen einer Gewalttat.

Durchführung: Als Alternative und in Ergänzung zur konfrontativen Tatbefragung. Besonderheiten und Gefährdungspotenziale von Tatorten werden aufgezeigt und plastisch gemacht. Perspektivisch werden Teilnehmer:innen dadurch besser in die Lage versetzt, ihr Verhalten in Bezug auf potenziell gefährliche Orte besser zu reflektieren. Naturgemäß handelt es sich dabei um Tatorte im öffentlichen Raum, sodass die Übung nur dann infrage kommt, wenn diese nur wenig frequentiert sind.

Durchführung

Tatorte von Straftaten werden mit der gesamten Gruppe aufgesucht. Vor Ort wird die Tat eines/r Teilnehmer:in kleinschrittig rekonstruiert. Dabei wird jeder einzelne Handlungsschritt genau hinterfragt. Es wird dabei bis hin zu Sekundenschritten untersucht, was genau geschehen ist. Relevante andere Beteiligte werden entweder von anderen Teilnehmern dargestellt oder durch Platzhalter wie z. B. Kegel dargestellt. Sie bleiben in der passiven Rolle; die Fragen richten sich aktiv an den/die Täter:in. Der Fokus liegt bei dieser Übung auf der Wahrnehmung des Zeitgefühls. In der Ausnahmesituation für den/die Täter:in ändern sich u. a. Sichtfeld und Zeitgefühl.

An einzelnen kritischen Punkten in der Nachstellung der Tat werden alternative Handlungsoptionen und Ausstiegsszenarien mit dem/der Täter:in entwickelt. Die anderen Gruppenteilnehmer:innen dürfen dabei unterstützen.

Jeremy fährt an einem Mittwochabend in den Sommerferien mit seiner GPT-Gruppe zum „Frisco“. Da es nur am Wochenende geöffnet hat und etwas abgelegen von der Stadt liegt, herrscht dort um 18:00 Uhr kein Publikumsverkehr. Der Trainer Thomas führt Jeremy durch die Tatortbegehung. Weitere Rollen werden verteilt: Hannes, Lukas und Ben werden von drei Teilnehmern dargestellt, die Besucherschlange wird durch Kegel symbolisiert. Nachdem Jeremy intensiv zum ers-

ten misslungenen Besuch in der Vorwoche und dem ersten erfolglosen Anstellen am zweiten Abend befragt worden ist, wird nun die eigentliche Tat dargestellt.

- T.: *„Wie hast du geguckt, als du vor Ben gestanden hast?“*
 J.: zeigt ein unsicheres, latent aggressives Gesicht; *„So etwa“*
 T.: *„Wie nah warst du dran?“*
 J.: [Er stellt sich etwa einen Meter vor Ben auf].
 T.: *„Und deine Hände?“*
 J.: [Er hebt sein Arme bis zur Brust, fängt an zu gestikulieren]
 T.: *„Wie hat Ben reagiert?“*
 J.: *„Er wich einen Schritt zurück.“*
 T.: *„Und dann?“*
 J.: *„Habe ich ihm gesagt, dass meine Freunde drinnen auf mich warten.“*

Thomas stellt noch etwa 10 weitere Fragen, bis zu dem Punkt, an dem Ben ihn „auf die Brust geschlagen und geschubst“ hat. Er wird aufgefordert, die Szene bis ins letzte Detail nachzustellen. Dabei wird klar, dass es sich nicht um einen Schlag gehandelt hat, sondern dass er Ben mittlerweile bedrohlich nah gekommen ist.

- T.: *„Welche anderen Möglichkeiten hattest du in der Situation?“*
 J.: *„Na halt zur Seite zu gehen.“*
 T.: *„Was hat dich davon abgehalten?“*
 J.: *„Ich wollte zu meinen Freunden feiern gehen. Und die waren drin.“*
 T.: *„Hast du geglaubt, dass du dadurch reinkommst?“*
 J.: *[zögert] „... in dem Moment schon, das war aber ziemlich dumm, von heute aus betrachtet.“*
 T.: *„Wie ging es dann weiter?“*

Der Trainer stellt Jeremy weitere Fragen bis zu seinem kritischen Griff zur Feile in seiner Brusttasche.

- T.: *Wie genau hast du zu der Feile gegriffen?*
 J.: *[dreht sich um 90 Grad zur Seite, sodass Ben/Thomas kurz nicht sieht, was er da tut und fasst sich in die Brusttasche]*
 T.: *„Beschreib mal, wie sich dein Körper in der Situation gefühlt hat.“*
 J.: *„Ein komisches Gefühl. Ich habe gezittert. Und mein Puls war ganz schnell.“*
 T.: *„Was hätte dich in dieser Situation noch davon abhalten können, zuzustechen?“*
 J.: *„Ich wusste irgendwie gar nicht mal, dass ich das gleich echt mache. Das ist automatisch passiert.“*

In der Auswertung sezieren die Trainer:innen die Tat und die letzten Minuten davor. Aus dem Theorieunterricht im GPT weiß Jeremy bereits, dass in Situationen, in denen ein Mensch sich sehr bedroht fühlt, rationales Verhalten immer weniger möglich wird. Evolutionsbedingt macht das ja sogar Sinn, wenn es darum geht, blitzschnell auf einen Angriff reagieren zu müssen oder vor einer Gefahr wegzulaufen. Jeremy lernt in der Tatortbefragung, wie er zusehends „vom Kleinhirn gesteuert“ wurde. In der Rückschau benennt er als allerletzten möglichen Ausstiegspunkt, dass er hätte gehen sollen, als Ben sagte: *„Junge, du kommst hier nicht rein“*. Viel bes-

ser wäre es allerdings gewesen, gar nicht erst den zweiten Versuch zu starten. Wie er es darstellt, haben ihn bereits seine Gedanken in der Warteschlange („*Der Türsteher ist ein Nazi; meine Kumpels sind schon drin; ich verpasse wirklich was; es ist voll peinlich, wenn ich nicht reinkomme; dem werde ich 's zeigen, ich bin im Recht!*“) emotional dermaßen hochgeschaukelt, dass er sich „wie in einem Tunnel“ gefühlt hat.

Jeremy gelingt es zukünftig sehr viel schneller und vor allem rechtzeitig zu erkennen, wann seine körperliche Anspannung aufgrund von sich selbst verstärkenden negativen Gedanken hochschaukelt. Er hat verinnerlicht, dass er frühzeitig aussteigen muss, bevor er ausrastet. Seine Sensibilität hat durch die Tatortbegehung zugenommen.

Stellt sich nun aber die Frage, was er hätte tun sollen. Die Kursteilnehmer:innen sind ziemlich kreativ (und lernen auch gleich für sich selbst einiges zum kreativen Umgang mit Aggressionen):

Serkan: *„Die haben doch eine Homepage, wo Du eine Mail an den Geschäftsführer schreiben kannst. Dem kannst du einfach schreiben, du bist halbschwarz und hattest das Gefühl, dass der Türsteher dich deshalb nicht rein lässt.“*

Ingo: *„Und wenn das nicht fruchtet, kannst du es bei Facebook posten, das wäre schon peinlich für den Laden. Die machen doch voll auf multikulti“*

Stefan: *„Und an dem Abend hättest du doch auch Hannes per Whatsapp bitten können, den Türsteher zu fragen, was da los war. Dein Freund hätte das bestimmt für dich gemacht.“*

Eugen: *„Du hattest ja auch den Stinkefinger gezeigt. Ich hätte einfach nur gesagt: Sorry, ich weiß, dass ich voll frech war letzte Woche. Es tut mir echt leid. Ich möchte mich bei Dir entschuldigen und mach keinen Ärger.“*

Klar, hinterher weiß man immer mehr. Doch aus Fehlern kann lernt man. So sieht das lerntheoretisch-kognitive Paradigma in der Praxis aus.

Im Folgenden wird nun noch die gewaltpräventive Arbeit mit zwei spezifischen Zielgruppen thematisiert, erstens die Gruppenarbeit mit gewalttätigen erwachsenen Männern in Fällen von häuslicher Gewalt und zweitens Ansätze in der Arbeit mit Jugendlichen bei sexuell grenzverletzendem Verhalten. Das Kapitel endet mit der Vorstellung des Tools „Ok – nicht OK?“, dass in der Arbeit mit der letztgenannten Zielgruppe entwickelt wurde.

8.7 Gruppenarbeit mit gewalttätigen erwachsenen Männern in Fällen von häuslicher Gewalt

Wir legen hier den Fokus auf Männer, die nach der Ausübung von häuslicher Gewalt an Gruppenkursen teilnehmen.

„Die Arbeit mit Tätern im Kontext von Interventionsstellen ist ein neues und innovatives Arbeitsfeld in Deutschland. Die ersten Programme gehen auf Anfang der 90er-Jahre zurück. Täterprogramme sollen gewalttätige Männer in die Verantwortung nehmen und

ihnen die Möglichkeit eines Lern- und Veränderungsprozesses geben. Auf der individuellen Ebene soll ein Problem- und Unrechtsbewusstsein entwickelt werden, der den Zyklus der Gewalt beenden soll.“ (Barz & Helfferich 2006, 45)

An der Entwicklung von entsprechenden Programmen war die „Bundesarbeitsgemeinschaft Täterarbeit häusliche Gewalt e.V.“ federführend beteiligt. Ähnlich wie in der Arbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden wird auch hier die Annahme zugrunde gelegt, dass gewalttätiges Verhalten erlernt ist und auch wieder verlernt werden kann. Als Ziele werden die vollständige Übernahme von Verantwortung für die häusliche Gewalt sowie die Anerkennung von gewalttätigem Handeln als zielgerichtete und beabsichtigte Entscheidung vorausgesetzt. Häusliche Gewalt wird im Zusammenhang mit historischen und gesellschaftlichen Rollenbildern von Mann und Frau verknüpft und für die Teilnehmer erfahrbar gemacht. Gewalt im Geschlechterverhältnis ist funktional, weil sie dazu dient, Kontrolle und Macht auszuüben oder wiederherzustellen. Häusliche Gewalt kommt in unterschiedlichen Ausprägungen in allen gesellschaftlichen Schichten vor (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2021).

Der Zugang zu den Gruppenkursen findet zum einen auf freiwilliger Basis, zum Beispiel auf Empfehlung der Polizei oder des Jugendamtes statt und kann zum anderen als gerichtliche Auflage erfolgen. In den Täterkursen ist das Leitziel wie in der tertiären Prävention üblich, der Opferschutz. Das Gewaltverhalten soll beendet werden und die Täter lernen, alternative Konfliktlösungsstrategien für sich zu entwickeln. Da auch in der überwiegenden Zahl der Fälle Kinder direkt oder indirekt von der häuslichen Gewalt betroffen sind, ist auch eine gewaltfreie Erziehung von Kindern ein übergeordnetes Lernziel. Einige der curricularen Faktoren in den Tätertrainings für erwachsene Männer überschneiden sich mit denen des Anti-Aggressivitätstrainings, wie zum Beispiel die Verantwortungsübernahme, Selbst- und Fremdwahrnehmung, das gewaltfreie Lösen von Konflikten und die Opferempathie. Darüber hinaus sind auch Themen wie Beziehungsfähigkeit, die psychische und soziale Stabilisierung sowie die Emotionsregulation von Bedeutung.

Analog zur Täterarbeit mit Jugendlichen und Heranwachsenden, arbeiten die Trainer:innen auch in diesen Kursen mit einer autoritativen Grundhaltung. „Jeder Täter wird als Mensch akzeptiert und wertgeschätzt, gleichzeitig wird jegliches von ihm ausgehende [...] Gewaltverhalten strikt abgelehnt“ (Wilfert in Hüttner 2021). Erwachsene Kursteilnehmer sollen akzentuierter als Jugendliche in der Lage sein, sich eigenständig Lösungen und Strategien zu entwickeln. Eine Technik in den Angeboten ist der sokratische Dialog. Dieser

„befähigt die Teilnehmer, eigene festgefahrene und starre Perspektiven und Einstellungen zu hinterfragen und diese neu zu bewerten. Dies ermöglicht dem Teilnehmer eine kritische Reflektion, welche wiederum auf dysfunktionale und sich widersprechende Kognitionen aufmerksam machen kann.“ (Stavemann 2015, 19)

Die konfrontative Gesprächsführung wird auch in Erwachsenenkursen angewendet. Ein besonderes Augenmerk wird daraufgelegt, dass bei emotionalen, kognitiven und affektiven Störungen, bei Entwicklungsstörungen, psychischer Instabilität und Anzeichen von verzerrter Wahrnehmung und Dissoziation eine Konfrontation keine Anwendung findet oder unterbrochen wird.

Im Gruppensetting werden u. a. systemische und deliktorientierte Methoden sowie konfrontative Pädagogik eingesetzt. Im Lernprozess werden tradierte Deutungsmuster von Teilnehmern umstrukturiert werden und Alltagserfahrungen anders bewertet als bisher. So wird bspw. „Meine Frau trägt häufig kurze Röcke. Das macht sie mit Sicherheit, weil sie mit anderen Männern flirten möchte“ oft im Prozess über mehrere Sitzungen hinweg zu „meine Frau trägt kurze Röcke, weil sie sich damit wohl fühlt und es ihr gefällt“ (Thomas 2020, 221). Ebenfalls wird die Fähigkeit zur Introspektion der Teilnehmer durch Spiegeln gefördert. Letztlich ist auch das Ausarbeiten von Notfallplänen für die Teilnehmer von großer Bedeutung. Exemplarisch wird hier der Notfallplan von „contra häusliche Gewalt“ in Rheinland-Pfalz aufgeführt:

Notfallplan

- Distanz aktiv herstellen (mindestens zwei Armlehnen).
- Keine Gegenstände in die Hand nehmen.
- Aus dem Raum/aus der Wohnung gehen.
- Einen Freund, Vertrauten oder Verwandten anrufen und aussprechen.
- Spazieren gehen.
- Rückkehr ankündigen (per Telefon/Handy),
 - wenn akzeptiert: okay.
 - wenn nicht akzeptiert: woanders übernachten.

Die Tatkonfrontation erfolgt ähnlich wie in den Gruppenkursen für junge Gewalttäter. Weitere Inhalte in Täterkursen für erwachsene Männer sind die psychische Stabilisierung und der Umgang mit eigenen Gewalterfahrungen.

„Die Thematisierung der eigenen Opfererfahrungen kann zum Beispiel dialogisch oder auch über Biographiearbeit durchgeführt werden. Zentral ist, dass gewaltaffirmative Einstellungen abgebaut werden und Verantwortung für das eigene Verhalten übernommen wird. Die Fachkräfte agieren hierbei stets wertschätzend, stabilisierend und signalisieren Unterstützung bei der Verhaltensveränderung. Eine therapeutische Aufarbeitung bzw. Aufdeckung von z. B. Traumata wird nicht durchgeführt.“ (Thomas 2020, 286f.)

Die Teilnahme an den Kursen erfolgt in der Regel über mindestens 20 Sitzungen, meist mehr. Um eine nachhaltige Veränderung abzusichern, wird häufig ein Zeitraum von einem Jahr vorausgesetzt. Manchmal ist es eine Grundvoraussetzung, dass die Teilnehmer auch Väter sind, z. B. wenn die Kurse über das Jugendamt finanziert werden.

Täterkurse für Männer stellen eine sehr wichtige Ergänzung der Sozialen Arbeit für den Umgang mit häuslicher Gewalt dar, weil sie unter anderem dazu dienen, über das Verhindern zukünftiger gewalttätiger Handlungen Möglichkeiten zu eröffnen, dass Familien zusammenbleiben können und dass Kinder keine Trennungserfahrungen machen müssen und beide Eltern zusammen erleben können.

8.8 Sozialpädagogische Ansätze in der Arbeit mit Jugendlichen bei sexuell grenzverletzendem Verhalten

Vorangestellt sei bemerkt, dass die Arbeit mit sexuell übergriffigen Jugendlichen bis dato kein weitverbreitetes Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit ist. Es handelt sich um ein oft tabuisiertes und dem psychotherapeutisch-forensischen Sektor vorbehaltenes Handlungsfeld. Auch Jugendhilfeträger, die sich langjährig und erfolgreich in der Täterarbeit engagieren, ist die Arbeit mit sexuellen Übergriffen oft „zu heiß“, weil die Grenzen zu eindeutig psychotherapeutischen Indikationen fließend sind, zugleich aber sehr behutsam und respektvoll beachtet werden müssen. Vielfach geht sexuell übergriffiges Verhalten in der Tat mit eindeutig psychiatrisch konnotierten Störungsbildern einher. Die vorwiegend männlichen Täter haben häufig eigene Opfererfahrungen und Traumata. Paraphilien¹ bedürfen oftmals einer intensiven, langwierigen therapeutischen Anamnese und Behandlung. Insofern sind die Grenzen des pädagogisch Machbaren hier zu respektieren und mit allergrößter Sorgfalt auszuloten.

Andererseits beruhen viele sexuelle Übergriffe einfach auf jugendlichem Risikoverhalten und fehlgeleiteter sexueller Exploration, oft in Unkenntnis oder unter der Missachtung gesellschaftlicher Regeln und der massiven Strafbewehrung von Delikten in diesem Bereich. Besonders über den Einzug des Digitalen in unsere Lebenswelten haben sich sexuelle Übergriffe Jugendlichen in den letzten Jahren verbreitet. Insofern ist es für die Jugendgerichte und Gerichtshilfen oft schwierig, angemessene erzieherische Hilfen nach sexuellen Übergriffen anzubieten. Dennoch besteht hier über den forensischen Kontext hinaus ein deutlicher Bedarf an pädagogisch wirksamen Interventionen.

Auch sexuelle Gewalt ist letztlich Gewalt. Es gibt Täter und Opfer und das Ausüben von Macht über sexualisierte Handlungen. Das Berühren des Intimbereichs, Aufforderungen zu sexuellen Handlungen bis hin zum Ausüben von Zwang und Erpressungen mit Bild- und Videomaterial sind Erscheinungsformen von sexuell

¹ Paraphilien sind sexuelle Neigungen, die deutlich von der empirischen Norm abweichen. Dazu zählen insbesondere ausgeprägte und wiederkehrende sexuelle Fantasien, Bedürfnisse oder Verhaltensweisen, die sich auf unbelebte Objekte (sexueller Fetischismus), Schmerz, Demütigung, nicht einverständnissfähige Personen wie Kinder oder auf Tiere beziehen.

grenzverletzendem Verhalten im Jugendalter. Ursachen sind mitunter fehlende, nicht erlernte Kompetenzen der regelkonformen Kontaktaufnahme.

Sexuelle Grenzverletzungen im Jugendalter sind auch deshalb besonders heikel, weil bestimmte Altersgrenzen eine Rolle spielen. Jugendliche unter 14 Jahren sind z. B. per Gesetz nicht einwilligungsfähig für sexuelle Handlungen und Geschlechtsverkehr. Unterhalb dieser Altersgrenze bewegen sich Täter:innen stets im Bereich des sexuellen Missbrauchs. Auch das Stichwort Kinderpornografie ist bedeutsam, sobald z. B. über Messengerdienste Bild- und Videomaterial wie von nackten weiblichen Brüsten oder Genitalien von Minderjährigen geteilt und in der Folge oft unkontrolliert weitergeleitet werden.

Wir unterscheiden zwischen Hands-On und Hands-Off-Delikten. Zur ersten Kategorie gehören alle Übergriffe vom Grapschen bis hin zur Penetration, während die zweite Kategorie häufig über digitale Kanäle (Grooming, Sexting, usw.) in Erscheinung tritt.

Die Kategorisierung von Täter:innen unterteilt sich grob in kontaktgestörte Jugendliche mit Schwierigkeiten im psychosozialen Bereich, deren Opfer (männlich wie weiblich) meistens aus dem sozialen Nahfeld stammen (auch Geschwisterin-zest) und Jugendliche, die Straftaten unter dem Einfluss anderer Jugendlicher begehen, wobei die Opfer meist unbekannt sind und häufig unter Androhung von Gewalt zu sexuellen Handlungen gezwungen werden; die überwältigende Anzahl der Opfer ist hier weiblich. Überschneidungen dieser Formen sind möglich und in vielen Fällen gegeben.

Die zentralen Merkmale von sexuellen Übergriffen sind, dass sie auf einem Machtgefälle basieren, Opfer und Täter häufig in einem Abhängigkeitsverhältnis stehen, sie unfreiwillig geschehen und per se ein großer Geheimhaltungsdruck zu verzeichnen ist. Die meisten Sozialarbeiter:innen sind in diesem Bereich unsicher, sodass es für die Arbeit mit sexuell übergriffigen Jugendlichen absolut notwendig ist, dass sie ausschließlich von spezialisierten und qualifizierten Fachkräften durchgeführt wird. Sie müssen sowohl über eine erweiterte sexualpädagogische Expertise als auch über Erfahrungen in der Arbeit mit Gewalttäter:innen verfügen.

In Gruppenkursen, wie dem AAT, kann von einer Aufnahme von jugendlichen, sexuell übergriffigen Täter:innen nur dringend abgeraten werden. Die potenziellen Adressat:innen passen nicht in tradierte Angebote der Gewaltprävention, weil sexualisierte Gewalt bzw. die Täter:innen, von „anderen“ Gewalttäter:innen nicht akzeptiert werden. Im Gespräch über den Schweregrad von Delikten werden Sexualstraftaten von Schläger:innen meist abgewertet und als besonders gravierend eingeschätzt. Für sexuell übergriffige Täter:innen ist es dadurch nicht möglich, ihre Delikte angemessen in gemischten Gruppen aufzuarbeiten. Die Unterscheidung von sexuellen Übergriffen und z. B. Körperverletzung liegt auf der Hand. Die Tabuisierung und daraus resultierend auch die Bereitschaft und Fähigkeit, über diese Art von Straftaten zu sprechen, legen nahe, einen deutlichen Schwerpunkt im Be-

reich der Sexualpädagogik zu integrieren. Deshalb liegt es nahe, für jugendliche Sexualstraftäter:innen spezielle Angebote zu entwickeln.

Wir wollen, ausgehend von praktischen Erfahrungen und in den fachlichen Diskurs eingebettet, beschreiben, welche curricularen Faktoren hierbei zu berücksichtigen sind.

Das Setting sollte idealerweise in einem Kleingruppensetting (2–5 Teilnehmer) stattfinden und auch Einzelkontakte mit den Trainer:innen enthalten. Da wir es überwiegend mit männlichen Adressaten zu tun haben, beziehen wir uns in der weiteren Beschreibung auf diese.

1. Nach Weisung des Jugendgerichts erfolgt eine Kontaktaufnahme über den ASD/ die Jugendhilfe im Strafverfahren. Bei Minderjährigen sind die Eltern mit einzu beziehen. Es erfolgt eine Aufklärung über die Teilnahmebedingungen und auch ein Angebot an die Personensorgeberechtigten, über ihre eigene Betroffenheit zu sprechen. Eltern sind oft damit überfordert, die sexuellen Übergriffe ihrer Kinder einzuordnen und mit ihnen darüber zu sprechen. Über die richterliche Weisung hinaus ist es empfehlenswert, in Form eines Hilfeplans individuelle Ziele für die Teilnahme festzulegen. Auch der Datenschutz ist im Bereich der Arbeit mit sexuell übergriffenen Jugendlichen sehr wichtig. Die Teilnehmer verpflichten sich zur Schweigepflicht. Auch der Kinderschutz kann mitunter eine Rolle spielen, wenn das übergriffige Verhalten auf eigene Missbrauchserfahrungen der Täter:innen zurückzuführen ist.
2. In der Anamnese, ca. 5 Einzeltermine, stehen zunächst die Bereitschaft und die Fähigkeit der Teilnehmer, über die Tat und über Sexualität sprechen zu können, im Vordergrund. In dieser ersten Phase stellen die Trainer:innen Verbindlichkeit und ein Vertrauensverhältnis zu ihren Adressaten her. Veränderungswunsch- und Bereitschaft sowie die Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit werden herausgearbeitet. Auf der kognitiven Ebene ist eine grundlegende Einsicht in die Problematik erforderlich. Mögliche Hinweise auf eine vorwiegend Trauma induzierte Fehlentwicklung oder psychiatrische Hintergründe müssen ernst genommen werden. Teil der Anamnese ist deshalb ein spezieller Fragebogen. Erst nach der Anamnese erfolgt bei entsprechend positiver Bewertung der Trainer:innen, ein Übergang in die Kleingruppenarbeit. Andernfalls ist eine weitere Arbeit im pädagogischen Setting nicht sinnvoll und es erfolgt eine entsprechende Rückmeldung an die Jugendhilfe im Strafverfahren bzw. den ASD.
3. Wie auch in anderen Täterkursen ist der Ansatz das lerntheoretisch-kognitive Paradigma. Hier gelten die wesentlichen curricularen Faktoren, die auch in anderen Gruppenkursen für Gewalttäter relevant sind. Es ist wichtig, dass die Täter verstehen und nachfühlen, was sie durch ihre Taten beim Opfer ausgelöst haben. Insofern sind hier Techniken der konfrontativen Pädagogik das Mittel der Wahl. Darüber hinaus sind folgende besondere Inhalte in Kursen für sexuell übergriffige Jugendliche bedeutsam:

4. Rollenbilder und Rollenverständnis von Mann und Frau und Beziehungskonstruktionen. Wie stellen sich die Teilnehmer ihre gleichberechtigte Beziehung vor?
5. Überwinden von Schamgrenzen und über Sexualität sprechen. Sexualität ist ein normales menschliches Bedürfnis und nichts Verbotenes. Hier geht es besonders darum, Grenzen wie „Nein heißt Nein“ zu respektieren und eigene Bedürfnisse im Einverständnis mit dem/der Partner:in angemessen zu benennen.
6. Biografische Arbeit mit Schwerpunkt auf Sexualität. Wann und wie wurden die Teilnehmer aufgeklärt, wie wird mit dem Thema Sexualität in der Familie umgegangen und mit wem sprechen sie darüber?
7. Rechtliche Relevanz und Einordnung von sexuellen Übergriffen.
8. Umgang mit Medien, Messengern und Sexualität in der digitalen Welt.
9. Regelkonforme Kontaktaufnahme; die Teilnehmer entwickeln für sich alternative Handlungsstrategien und können sich zukünftig in brisanten Situationen abgrenzen.

Am Ende des Trainings, welches sich über etwas 6 Monate erstreckt, ist das Leitziel, dass die Teilnehmer intrinsisch motiviert keine weiteren Übergriffe begehen. Bei Bedarf erfolgen Vermittlungsleistungen z. B. an Therapeut:innen, Erziehungsberatungsstellen oder zur Inanspruchnahme weiterer Hilfen.

Die pädagogische Täterarbeit mit sexuell übergriffigen Jugendlichen ist ein Entwicklungsfeld der Sozialen Arbeit. Während sich in der Beratung von Opfern von sexualisierter Gewalt deutschlandweit eine deutliche Professionalisierung und Vernetzung verzeichnen lässt, fristet die Täterarbeit vielerorts ein Schattendasein. Opferberatungsstellen, die über eine große Expertise verfolgen, schließen in aller Regel die Zusammenarbeit oder das Entwickeln eigener Angebote für Täter aus, u. a. um bereits strukturell zu vermeiden, dass Opfer und Täter sich begegnen könnten.

Auch wenn es darüber hinaus noch weitere gute Gründe gibt, die Bedenken in der Arbeit mit sexuell Übergriffigen durchaus rechtfertigen, besteht auf der anderen Seite ein deutlich steigender Bedarf an spezialisierten Angeboten. Inwieweit die Gewaltprävention in der Sozialen Arbeit darauf passende Antworten findet, bleibt abzuwarten.

Reflexionsfragen

- In der Rolle als Sozialarbeiter:in, was würde Sie motivieren mit jungen Menschen, die sexuell grenzverletzendes Verhalten gezeigt haben, zu arbeiten?
- Worin liegt in Ihrer Einschätzung die Grenze in der Arbeit mit sexuell grenzverletzenden jungen Menschen zwischen der sozialpädagogischen und der medizinisch/psychologischen Profession?

8.9 Tool – „Ok – nicht OK?“

Zielgruppe: Jugendliche und heranwachsende Straftäter:innen, die durch sexuell übergriffiges Verhalten aufgefallen sind.

Ziel: Sensibilisierung für regelkonformes Verhalten

Durchführung: Kleingruppenarbeit in Täter:innengruppen wie z. B. im SGV.

Durchführung

Die Trainer:innen nutzen eine Liste mit Situationen, die ggf. als sexuell übergriffig eingestuft werden. Während einige von eindeutiger strafrechtlicher Relevanz sind, sind andere eher im Graubereich oder dem Bereich einer regelkonformen Kontaktaufnahme zuzuordnen. Die Kleingruppe diskutiert in Begleitung der Trainer:innen z. B. folgende Situationen:

1. Ich verschicke „Dickpics“² per WhatsApp an eine Frau, die ich gut finde.
Das geht auf gar keinen Fall und stellt immer einen strafrechtlich relevanten Übergriff dar.
2. Ich verschicke „Dickpics“ an meine Freundin.
Das ist nicht verboten, kann aber gerade bei minderjährigen auch eine Verbreitung von Kinderpornographie darstellen. Es werden verschiedene Gesichtspunkte besprochen, z. B. wie die Freundin möglicherweise darauf reagiert, was passiert, wenn das Bildmaterial ggf. nach einem Ende der Beziehung in die Hände von Dritten kommt? Was würden wohl die Eltern/die Freundinnen der Freundin zu der Aufnahme sagen?
3. Ich mache einer Bekannten ein Kompliment darüber, dass sie toll getanz hat.
In der Regel gehört das in den Bereich der regelkonformen Kontaktaufnahme.
4. Ich mache einer Bekannten ein Kompliment über ihre tollen Brüste.
Die Jugendlichen sollten verstehen, dass diese Aussage eindeutig sexuell konnotiert ist, die die Bekannte in den meisten Fällen als unangenehme und unangebrachte Aussage, in nicht wenigen Fällen auch als Grenzverletzung und übergriffig erlebt.
5. Aussagen: „Du bist voll süß“, „Du bist mir aufgefallen“, „Du bist geil“, „Du kannst dich voll geil bewegen“, „Dein Alter ist kein Problem für mich“.
Diese Aussagen beinhaltet zweideutige Aussagen, die im Einzelfall bewertet werden müssen. Intendiert ist, dass der Jugendliche körperliche Reize direkt benennt, um sein sexuelles Interesse zu bekunden. „Süß“ und „aufgefallen“ gehören noch in den Bereich der regelkonformen Kontaktaufnahme, „geil“ ist bereits in der Form sexuell konnotiert, dass sich eine Frau oder ein Mädchen bedrängt fühlen würde. Beim Alter kommt es auf die Richtung an; wenn ein 18-Jähriger das zu einer 24-Jährigen sagt, ist diese Aussage isoliert nicht als anzüglich zu verstehen, wird in den allermeisten Fällen aber kaum gut ankommen; betrifft sie eine 14-Jährige, befinden wir uns bereits im Bereich eines sexuellen Übergriffes.

² „Dickpics“ sind Fotos der eigenen Genitalien.

6. Ein Getränk ausgeben.
Daran ist nichts auszusetzen. Das gehört zur regelkonformen Kontaktaufnahme.
7. Mit dem Geschlechtsteil ein Mädchen antanzen.
Das ist eindeutig sexuell übergriffig. Mädchen fühlen sich meistens bedrängt und für diese ist es in der Regel sehr unangenehm, wenn dermaßen eindeutige Verhaltensweisen an den Tag gelegt werden.
8. Ein Mädchen zu sich ziehen.
Auch das ist ein Übergriff, wenn das Mädchen das nicht möchte. Zu sich ziehen bedeutet ja, dass das Mädchen nicht freiwillig näherkommt. Es handelt sich also um sexualisierte Gewalt. In einem einverständlichem Kontext, kann es aber auch im Rahmen von nonverbaler Kommunikation OK sein.
9. Blickkontakt aufnehmen.
Flirten basiert meist auf anfänglichen Blickkontakten; regelkonforme Kontaktaufnahme. Aber auch hier gibt es subtile Grenzen; langes Anstarren kann durchaus als sehr unangenehm bewertet werden.
10. Einen Witz machen.
Auch Humor und Witze wirken in Kennenlernsituationen positiv, um eine gute Stimmung herbei zu führen.
11. Einen schmutzigen Witz erzählen.
Das Erzählen von schmutzigen, sexualisierten Witzen wirkt häufig abstoßend auf Frauen und Mädchen. Es ist zwar nicht verboten, aber im Sinne einer regelkonformen Kontaktaufnahme kontraproduktiv.
12. Anlächeln.
Ist eine Basistechnik der regelkonformen Kontaktaufnahme.
13. Messenger-Nachrichten an eine Person schicken, die ich nicht persönlich kenne.
Wenn es dazu dient, einen (sexualisierten) Kontakt zu einem Mädchen/einer Frau aufzubauen, kann es schnell passieren, dass ein strafrechtlich relevanter Bereich erreicht wird. Es kommt mitunter vor, dass beim Alter geschummelt wird. Wenn z. B. ein 18-Jähriger eine 12-Jährige (die sich als 16-Jährige ausgibt) anschreibt, um einen sexuellen Kontakt anzubahnen oder um an Nacktfotos zu kommen, ist das Grooving. Also: Niemals Messenger mit Unbekannten zur Kontaktaufnahme benutzen!
14. Mich bei Tinder anmelden.
Das darf ich, wenn ich 18 Jahre alt bin.
15. Bei Tinder mit meinem Alter/Bildern schummeln.
Das ist nicht erlaubt und bisweilen strafbar.
16. Einer hübschen Frau hinterher pfeifen.
Das Hinterherpfeifen wirkt für die meisten Mädchen und Frauen unangenehm bis übergriffig, vor allem dann, wenn junge Männer in Gruppen unterwegs sind. Klient:innenn, die aus einer nicht-westlichen Gesellschaft kommen, muss klar gemacht werden, dass dieses Verhalten in unserer Gesellschaft als verbaler sexueller Übergriff verpönt ist und es nicht zur regelkonformen Kontaktaufnahme gehört.

Die Erfahrungen mit dem Tool „OK – nicht OK?“ sind, dass Jugendliche und junge Männer oft kontrovers über verschiedene Fragestellungen und besonders über die strafrechtliche Relevanz einzelner Beispiele diskutieren. Die Trainer:innen begleiten den Prozess mit Erweiterungs-, Vertiefungs- und Stellvertreterfragen, wie z. B. „Wie würdest du reagieren, wenn du mitbekommst, dass deine 15-jährige Schwester bei Tinder ist?“ oder „Welche Bedeutung hat es für dich, wenn ein Mädchen von dir keinen Drink ausgegeben haben möchte?“. Falls Sie diese Übung anwenden, können Sie auch eigene Fragen entwickeln. Das Wichtigste ist, dass die Teilnehmer am Ende begreifen, wo rote Linien sind und dass es sich beim Überschreiten um sexuelle Übergriffe handelt.

9 Das Beste zum Schluss – ein Mythos und eine Faustformel



Bevor wir zur Schlussbemerkung kommen, möchten wir zunächst noch zwei letzte Stationen ansteuern. Zum einen versuchen wir, die sehr unterschiedlichen erklärenden Gewalttheorien zusammenzubringen, also eine Art Metaanalyse der Gewalt (Kap. 9.1), zum anderen blicken wir noch von einer anderen Metaebene auf die Thematik der Gewalt. Wir stellen die These vom Mythos der erlösenden Gewalt dar, die nach Walter Wink unsere gesamte menschliche Kulturgeschichte wie ein blutroter Faden durchzieht (Kap. 9.2). Es folgen einige wenige abschließende Bemerkungen (Kap. 9.3).

9.1 Versuch einer Synthese der unterschiedlichen Theorien

Im Buch haben wir eine Reihe von unterschiedlichen Theorien kennengelernt, die allesamt darauf abzielen, das Phänomen Gewalt bzw. Gewalthandeln zu erklären. Wir haben entlang der Fallbeispiele immer wieder versucht zu zeigen, dass man mit jeder Theorie besondere Aspekte besonders gut sehen kann. Jedoch kann man mit keiner Theorie alles sehen, jede hat auch ihre Beschränkungen. In allen Fallbeispielen gab es Aspekte, die nicht oder nur sehr schlecht mit der Theorie erklärt werden konnten. Immer wieder haben wir, mindestens stellenweise versucht, die Vor- und Nachteile die jeweiligen Theorien aufzuzeigen. Hier am Ende dieses Buches wollen wir nun einen Versuch wagen, die unterschiedlichen Theorien in einer Art Synthese zu integrieren. Solche Versuche stehen immer in der Gefahr, eklektizistisch zu sein, d. h. Theorien einfach so zusammenzubasteln, wie es einem gefällt und dabei eigentlich unvereinbare Widersprüche zwischen den Theorien zu verwischen. Auch uns fehlt hier der Platz aufzuzeigen, inwiefern diese Synthese nicht eklektizistisch ist, dies würde den Rahmen und auch den Duktus eines Studienbuchs sprengen. Vielmehr skizzieren wir einen theoretischen Rahmen, der es uns ermöglicht, die Stärken der unterschiedlichen Theorien miteinander zu verbinden.

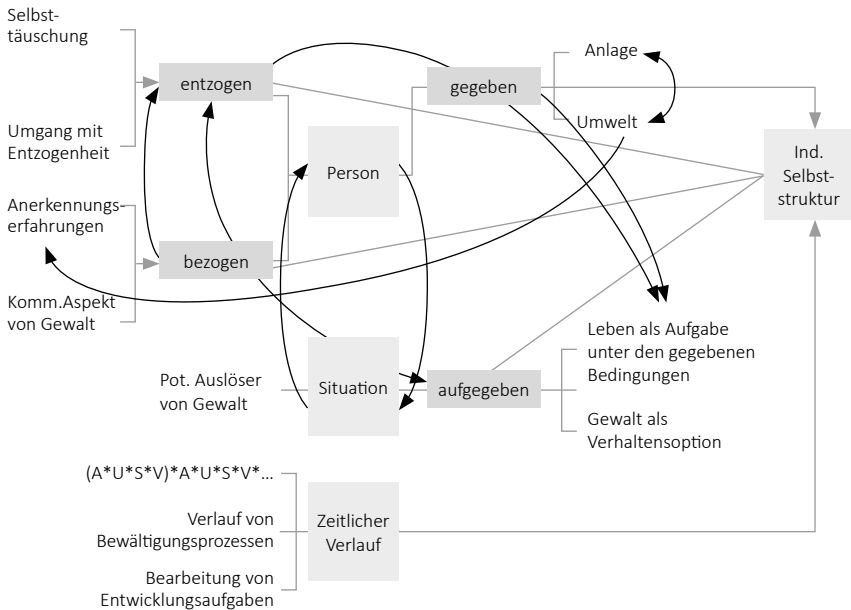


Abb. 10: Versuch einer Synthese

Zunächst hilft uns für eine erste Ordnung die anthropologische Faustformel von gegeben, aufgegeben und entzogen, d.h. Menschen sind sich gegeben, aufgegeben und entzogen. Beginnen wir mit dem Faktum der Gegebenheit. Was meint dies? Menschen ist ihr Leben in vielerlei Hinsicht gegeben, d.h. sie leben es unter Bedingungen, die sie selbst nicht geschaffen haben, sondern zunächst vorfinden. Dies gilt schon mit der biologischen Anlage, mit der Menschen auf die Welt kommen. Sebastian, Sam oder Mia – sie alle kommen mit unterschiedlichen Genen auf die Welt. Wie wir im biopsychosozialen Ansatz gelernt haben, gibt es bereits auf biologischer Ebene Risikofaktoren, die Gewalthandeln wahrscheinlicher machen. Beispielsweise nahm Mias Mutter während ihrer Schwangerschaft Drogen, was gut dazu führen könnte, dass es bei Mia zu neuronalen Verletzungen kommt, d.h. bereits bei Geburt ihr Gehirn nicht entsprechend entwickelt ist. Doch nicht nur biologische Anlagen sind uns gegeben, gleiches gilt für die soziale und kulturelle Umgebung, klassischerweise Umwelt genannt. Der eben bereits erwähnte biopsychosoziale Ansatz hat auf dieser Ebene eine ganze Reihe von Risiko- und Schutzfaktoren identifiziert. Unterscheiden kann man hier noch mal die Mikro-, die Meso-, die Makro- und die Metaebene. Die Mikroebene meint die Ebenen von wenigen Individuen oder kleinen Gruppen. Eine große Rolle spielt hier die Familie, in die man hineingeboren wird, und die damit verbundenen frühkindlichen Beziehungserfahrungen sowie darin eine sichere oder unsichere

Bindung zur ersten Bezugsperson. All diese stellen beispielhaft wichtige Aspekte auf der Mikroebene der Umweltbedingungen dar. Verbunden mit Familie und Freundschaften sind auch der Grad der sozio-emotionalen Teilhabe nach Heitmeyer. Die Mesoebene hingegen meint die Ebene von Organisationen und Institutionen. Beim gerade erwähnten Heitmeyer war dies die Ebene der institutionellen Sozialintegration. Welche Rolle z. B. Schulerfahrungen spielen können, zeigten eine ganze Reihe von Fallbeispielen. Die Makroebene meint die gesamtgesellschaftliche Ebene, bei Heitmeyer z. B. die strukturelle Systemintegration, d. h. der unterschiedliche Grad von gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung, die mit unterschiedlichen materiellen, kulturellen und symbolischen Gütern einhergeht. Auf all diesen Ebenen unterliegen Individuen in jeder Situation ihres Lebens einer schier unüberschaubaren Zahl von Bedingungen, die sich auf ihr Handeln auswirken und die jeweils Risiko- oder Schutzfaktoren sein können, d. h. Gewalthandeln in einer Situation wahrscheinlicher oder weniger wahrscheinlich machen können. Hinzu kommt aber auch noch die Metaebene, die Ebene einer größeren kulturellen oder historischen Situiertheit, die der Makroebene noch einmal zugrunde liegt. Ob ein Mensch in einer Situation Gewalt anwendet oder nicht, liegt auch daran, in welcher historischen und kulturellen Situation er/sie verortet ist. Wie Elias gezeigt hat, ist beispielsweise entscheidend, ob es eine Staatsgewalt und damit eine relative innere Pazifizierung in einer Gesellschaft gibt und wie stark der Grad der Affektkontrolle üblicherweise ist. Auf dieser Ebene ist auch die von Welzer erwähnte gesellschaftliche Deutungsmatrix verortet, die die individuellen normativen Orientierungen rahmt. Theorien, die Gewalt erklären wollen, legen ihren Fokus meist auf diesen Aspekt der Gegebenheit. Menschen sind sich jedoch nicht nur gegeben, sondern auch aufgegeben. Ihr Leben ist eine Gabe, quasi eine Aufgabe. Sie können und müssen ihr Leben führen und sich zu den Bedingungen, die sie vorfinden, immer noch einmal verhalten. Auch wenn in jeder Situation ihres Lebens die Vielzahl der Bedingungen das Handeln eines Menschen bestimmen wie Kraftfelder, d. h. bestimmtes Verhalten wahrscheinlicher oder wenig wahrscheinlich machen, haben Menschen in jeder Situation einen Deutungs- und Verhaltensspielraum. Wie wir eine Situation deuten, z. B. ob wir das Verhalten eines Menschen als uns gegenüber aggressiv deuten oder nicht, ist einerseits selbst gegeben (z. B. durch das Selbstkonzept, das wir erworben haben), andererseits etwas, bei dem wir immer einen Spielraum haben. Habe ich beispielsweise gelernt, dass ich dazu tendiere, das Verhalten meines Gegenübers aufgrund meiner Biografie oft vorschnell auf mich zu beziehen und zu negativ zu deuten, kann ich in einer Situation versuchen, meine Deutung gezielt zu verändern. Deshalb ist es in der Gewaltprävention vom sozialen Lernen bis zum Anti-Aggressivitätstraining wichtig, Übungen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung zu integrieren. Negative Attribuierungen werden darüber erfahrbar gemacht und können bei Gewalt auslösenden Situationen ins Bewusstsein gerufen werden. Dadurch wird eine Verhaltensänderung möglich. Wie wir die Situation und wie wir uns selbst deuten, ist in vielen Fällen entscheidend dafür, ob wir Gewalt anwenden oder nicht. Der

Aspekt der Aufgegebenheit spielt in der Tradition der philosophischen Anthropologie eine wichtige Rolle. Entsprechend wird er in den Ansätzen von Popitz und Reemtsma besonders betont. Für sie ist Gewalt als ein Aspekt unseres Verhaltensspielraums immer eine Handlungsoption, die jeder Mensch zu jeder Zeit hat. Sie leugnen dabei nicht, dass Menschen eher einen schwachen als einen starken Willen haben, d. h. es ihnen je nach Disposition (aufgrund der Gegebenheit) leichter oder schwerer fällt, die Option Gewalt zu wählen. Gewalt ist so eine ständig präsente Verletzungsmacht, da wir Menschen aufgrund unserer Konstitution grundlegend verletzbar sind.

In jeder Situation ist uns unser Leben also gegeben wie aufgegeben. Entscheidend ist, dass durch den zeitlichen Verlauf unseres Lebens in jeder Situation beides zusammenkommt, jedoch der individuelle Spielraum, den wir in der Vergangenheit genutzt haben, Teil der Bedingungsfaktoren wird. So hat bspw. der biopsychosoziale Ansatz betont, dass aus den frühkindlichen Beziehungsfaktoren eine individuelle Selbststruktur entsteht, d. h. wir Gewohnheiten und Muster des Denkens, Handelns, Wahrnehmens, Fühlens und Urteilens entwickeln, die selbst wieder als Kraftfelder in jeder Situation aktiviert werden. Je nach Selbststruktur haben Menschen bereits eine stärkere oder geringere Disposition zu gewalttätigem Verhalten. Wir sind uns aber nicht nur gegeben und aufgegeben, sondern auch entzogen. Welzer zeigte auf eindruckliche Weise, wie ausgeprägt die menschliche Fähigkeit zur Selbsttäuschung ist. Selbst Massenmörder schafften es, sich ungebrochen als moralisch gute Wesen zu deuten. Auch die erweiterten Anerkennungstheorien machten diesen Aspekt der Entzogenheit stark. So gut wir uns kennen, sind wir uns auch immer fremd. Wie wir mit dieser Selbstfremdheit und Entzogenheit umgehen, ist ein weiterer wichtiger Risiko- bzw. Schutzfaktor für Gewalthandeln. Diese Theorie zeigte auch, dass die Entzogenheit des Menschen etwas mit seiner grundlegenden Bezogenheit zu tun hat, die man gewissermaßen als vierte Dimension der anthropologischen Faustformel ergänzen kann. Streng genommen ist die Bezogenheit zwar ein Aspekt der Gegebenheit, da aber die Rolle der Beziehungserfahrungen wohl kaum überschätzt werden können, macht es u. E. Sinn, diesen Aspekt noch einmal zu betonen. Insbesondere die Anerkennungstheorien machten diesen Aspekt der Bezogenheit auf andere sehr deutlich. Aber auch die Unterstreichung des oft übersehenen kommunikativen Aspekts jedes Gewalthandelns, insbesondere der Versuch, durch die Gewalthandlung Selbstwirksamkeit zu erfahren und für sich und andere von Bedeutung zu sein und damit die eigene Existenz zu bestätigen oder deren Erfahrung zu intensivieren, wird bei Reemtsma stark gemacht. Dies darf nicht als klassisches Motiv bzw. klare Intention von Gewalthandeln missverstanden werden, da dies ja wieder den Aspekt der Entzogenheit unterschlägt. D. h. auch wenn Gewalt immer eine Option ist und diese Option in einer Situation bewusst gegen die Gewohnheit oder auch mit der Gewohnheit gewählt wird, ist diese Wahl nicht unbedingt eine bewusste Wahl, da wir uns unserer Motive und Wahlen oft nicht voll oder gar nicht bewusst sind.

9.2 Der Mythos der erlösenden Gewalt

Die sogenannten ‚Troubles‘, der langanhaltende Bürgerkrieg in Nordirland, sind ein erschreckendes Beispiel für die Dynamik von Gewaltspiralen. Hintergrund für die ‚Troubles‘ ist ein Kolonialkonflikt. Das katholische Irland wurde seit dem 16. Jahrhundert von protestantischen Briten besetzt. Dies führte zu großer sozialer Ungleichheit und Ausbeutung. Von Briten angeeignete Ländereien wurden zu großen Einheiten zusammengefasst. Die Iren mussten diese bearbeiten und fristeten quasi ein Leben als Leibeigene. Eine 1916 versuchte Revolution scheiterte. 15 Revolutionsführer wurden erschossen und es kam zu ersten Aufständen und schließlich zu einem Kompromiss. Der katholische Süden wurde Freistaat, Nordirland blieb Teil Großbritanniens. Beeinflusst von Student:innenrevolten in anderen Teilen der Welt sowie dem Vorbild der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung, gab es in Nordirland 1967 friedliche Proteste von katholischen Student:innen. Die Machthaber reagierten darauf mit Gewalt (Prügel etc.). Schnell kam es zu Gegengewalt. Zunächst wurden Steine geworfen, dann Molotowcocktails. Die gewalttätige Befreiungsgruppierung/Terrormiliz IRA, die schon länger existiert, erwachte so zu neuem Leben. Dies war der Beginn einer ca. drei Jahrzehnte anhaltenden Spirale der Gewalt. Das 7. Opfer in diesem Konflikt war 1969 der 9-jährige Schüler Patrick Rooney, der in seinem Bett von Polizeikugeln getroffen wurde. Als Racheakt ermordeten darauf IRA-Anhänger drei Protestanten in einer Bar. Zur Vergeltung wurden sechs katholische Männer in einem Wohnzimmer am Neujahrstag beim gemeinsamen Singen am Klavier erschossen. Im Gegenzug durchsiebten IRA-Anhänger ein mit 10 protestantischen Arbeitern besetzten Kleinbus mit Maschinengewehr-kugeln. Diese Aufzählung könnte endlos weitergeführt werden. Insgesamt kamen in diesem Konflikt über 3.500 Menschen ums Leben, mindestens 30.000 wurden verletzt. Dazu muss man wissen: Nordirland ist verhältnismäßig klein. Bis Mitte der 1990er-Jahre war jede/r 20. Einwohner:in Opfer eines Anschlags oder einer Schießerei geworden, jede/r Fünfte hatte eine Bombenexplosion erlebt, ebenso viele kannten mindestens ein Todesopfer oder eine/n Schwerverletzte:n in ihrer nächsten Umgebung. Das Beispiel der ‚Troubles‘ zeigt, dass Gewalt wie ein Virus ist, der Menschen befällt und sich im Normalfall ausbreitet (vgl. Mak 2005, 753–763). Eigentlich ist dieses Faktum der Gewaltspirale in fast allen kriegerischen Konflikten der Welt gut sichtbar. Gerade das, was sichtbar ist, wird aber schnell zu etwas Selbstverständlichem, ja fast Natürlichem und Notwendigem. Entsprechend glauben die meisten Menschen auch heute noch, dass Gewalt notwendig sei bzw. dass man viele Probleme nur mit Gewalt lösen kann, einschließlich des Problems Gewalt und dass es ohne Gewalt keinen Frieden geben kann. Der verstorbene US-amerikanische Theologe Walter Wink nannte dies den Mythos der erlösenden Gewalt. Diesen definierte er wie folgt: „Er [der Mythos, die Verf.] verankert den Glauben, dass Gewalt rettet, dass Krieg Frieden bringt, dass Macht Recht schafft. Dies ist eine der

ältesten und ständig wiederholten Geschichten der Welt.“ (Wink 2018, 48) Weiter schreibt er:

„Der Glaube, dass Gewalt ‚rettet‘, ist so erfolgreich, weil er uns keineswegs wie ein Mythos vorkommt. Gewalt scheint einfach in der Natur der Dinge zu liegen. Sie funktioniert. Sie scheint unausweichlich, das letzte – und oft auch das erste – Mittel bei Konflikten. Wenn eine Gottheit die Instanz ist, an die man sich wendet, wenn alles andere fehlschlägt, dann stellt die Gewalt mit Sicherheit eine Gottheit dar. Allerdings übersehen die Menschen den religiösen Charakter der Gewalt, der von ihren Anhängern absoluten Gehorsam bis in den Tod verlangt.“ (Wink 2018, 49)

Aufgefallen ist Wink das Muster, dass diesem Mythos zugrunde liegt, unter anderem in der Analyse von Zeichentrickfilmen. Hier zeigt sich immer wieder das gleiche Muster: Ein unzerstörbarer Held steht einem Schurken gegenüber, der niemals dazulernt und sich niemals ändert. Nichts kann den Helden töten, obwohl er (oder in seltenen Ausnahmefällen auch sie), während ca. des ersten Dreiviertels jeder Episode fürchterlich leidet und scheinbar ausweglos in der Sackgasse steckt. Bis dem Helden ‚wie durch ein Wunder‘ die Wende gelingt und er mithilfe von Gewalt den Schurken besiegt und die Ordnung wiederherstellt. Zumindest bis in der nächsten Folge wieder alles aus den Fugen gerät und die immer gleiche Geschichte leicht variiert von Neuem beginnt. Obwohl der Held immer wieder besiegt wird und dabei erschossen, ertränkt oder in den Weltraum geschossen wird, ist auch der Schurke letztlich unzerstörbar und taucht immer wieder neu auf.

Ein ähnliches Grundmuster zeigt sich laut Wink in fast allen unseren Narrationen, ob Filme, Serie, Märchen oder Videospiele. Wie auch immer die Erzählung genau lautet, fast immer ist die Gewalt ein Mittel, dass die Guten benötigen, um die Bösen zu besiegen. Überprüfen Sie es gerne anhand der letzten Geschichten, die ihnen in einem Film, einer Serie oder einem Roman begegnet sind. Nehmen wir nur noch zwei typische Erzählmuster in verschiedenen Genres als Beispiel. In Cowboy- bzw. Wildwestfilmen nimmt der Held stets das Gesetz in die eigene Hand und setzt sich mittels Waffengewalt durch. Das Recht selbst ist zu schwach und kann sich im „Wilden Westen“ und seiner Anarchie nicht durchsetzen. Ähnliches sehen wir auch in fast jedem Spionagethriller. Für das Wohl seines/ihres Landes darf der/die Spion:in hier fast immer morden, verführen, lügen, stehlen und einbrechen. Er/Sie darf ohne Gerichtsbeschluss Menschen ausspionieren und hat auch sonst alle Freiheiten dieser Welt, da er/sie ja auf der Seite des Guten steht. Das Grundmuster ist überall gleich: Das Gute benötigt Gewalt, um das Böse zu besiegen und steht bei allen Rechtsbrüchen immer im Recht, da die Guten ja die Guten sind und stets bleiben, egal wie viel Gewalt sie ausüben.

Wink verweist darauf, dass der Mythos der erlösenden Gewalt bereits in einer der ältesten uns bekannten Erzählungen der Welt vorkommt, der babylonischen Schöpfungsgeschichte, das Enuma Elish, das geschätzt seit etwa 1250 vor Christus existiert. Hier eine kurze Zusammenfassung:

„Im Anfang, laut dem babylonischen Mythos, haben Apsu, der Vatergott, und Tiamat, die Muttergöttin, die Götter hervorgebracht. Aber der Übermut der jüngeren Götter ist so lärmend, dass die älteren Götter beschließen, sie zu töten, damit sie in Ruhe schlafen können. Die jüngeren Götter entdecken den Komplott bevor er durchgeführt wird und töten Apsu. Seine Frau Tiamat, der Drache des Chaos, gelobt Rache. Zutiefst geängstigt durch Tiamat wenden sich die rebellierenden Götter an den jüngsten unter ihnen, Marduk. Dieser handelt einen hohen Preis aus: Wenn er Erfolg hat, muss ihm die unbestrittene Hauptmacht in der Götterversammlung eingeräumt werden. Nachdem er dieses Versprechen erzwungen hat, fängt er Tiamat in einem Netz, treibt einen bösen Wind ihr in die Kehle und schießt einen Pfeil ab, der ihren aufgeblähten Bauch platzen lässt und ihr Herz durchbohrt. Dann spaltet er ihren Schädel mit einer Keule und zerstreut ihr Blut an entlegenen Stellen. Er streckt ihre Leiche der Länge nach aus und erschafft daraus den Kosmos. In diesem Mythos ist die Schöpfung eine gewalttätige Handlung. Marduk ermordet und zerstückelt Tiamat und erschafft die Welt aus ihrer Leiche. Nachdem die Welt erschaffen wurde [...] klagen die von Marduk eingesperrten Götter über die schlechte Essensversorgung. Marduk und sein Vater Ea richten einen der gefangenen Götter hin, und aus seinem Blut erschafft Ea die Menschen als Diener der Götter.“ (Wink 2018, 50f.)

Auch hier wird die Ordnung durch Unordnung hergestellt. Tiamat symbolisiert die Unordnung bzw. das Chaos. Marduk, der hohe Gott Babylons, symbolisiert hingegen die Ordnung. Die Botschaft des Mythos ist klar: „Das Böse geht dem Guten voraus. Die Götter selbst sind gewalttätig“ (Wink 2018, 51). Das Böse ist entsprechend eine Urursache und das natürlichste der Welt. „Menschen entstammen dem Blut eines ermordeten Gottes. Unser Ursprung selbst liegt in einer Gewalttat. Das Töten liegt in unseren Genen. [...] Wir sind das Ergebnis eines Gottesmords. Menschen sind daher von Natur aus unfähig zum friedlichen Zusammenleben“ (Wink 2018, 52).¹

Wink verweist darauf, dass der biblische Schöpfungsmythos aus Genesis 1, der wahrscheinlich im babylonischen Exil entstanden ist, eine gezielte Gegenerzählung ist. Hier wirkt ein guter Gott, der eine gute Schöpfung kreiert und dazu keine Gewalt benötigt. Das Gute geht hier dem Bösen voraus und beide sind kein Teil der Schöpfung, sondern kommen erst später in die Welt, die so korrumpiert wird und so auch zu einer gewalttätigen Welt wird. In gewissem Sinne ist der biblische Schöpfungsmythos die älteste Erzählung, die wir kennen, in der Gewalt zum ersten Mal als das Problem dargestellt wird, das gelöst werden muss und nicht andersherum.

Laut Wink nehmen wir den Mythos der erlösenden Gewalt quasi als Teil unserer Sozialisation mit der Muttermilch auf:

¹ Nicht nur im babylonischen, sondern auch in vielen anderen Schöpfungsmythen, zeigt sich ein ähnliches Muster: „Typischerweise führt ein männlicher Kriegsgott, der im Himmel wohnt – Wotan, Zeus oder Indra, zum Beispiel – einen Kampf mit einem weiblichen Götterwesen, meist als Monster oder Drachen dargestellt, das im Meer oder in der Tiefe wohnt (das weibliche Element). Nachdem er den ursprünglichen Feind durch Krieg und Mord besiegt hat, bildet der Sieger einen Kosmos aus der Leiche des Monsters. Die kosmische Ordnung erfordert die gewalttätige Unterdrückung des weiblichen und spiegelt sich in der gesellschaftlichen Ordnung wider in der Unterordnung der Frauen unter die Männer und des Volks unter den Herrscher.“ (Wink 2018, 51)

„Kein anderes religiöses System konnte jemals auch nur entfernt mit dem Mythos der erlösenden Gewalt in Bezug auf seine Fähigkeit konkurrieren, die Jugend so tiefgreifend zu unterweisen. Von frühester Kindheit an werden Kinder überschwemmt mit Darstellungen von Gewalt als endgültige Lösung menschlicher Konflikte.“ (Wink 2018, 57)

9.3 Schlussbemerkung

Unabhängig davon, wie plausibel man die These vom Mythos der erlösenden Gewalt hält und wie man persönlich die Frage nach der Legitimität von Gewalt beantwortet, ist klar, dass die Profession der Sozialen Arbeit als Menschenrechtsprofession es in ihrer Berufsethik als selbstverständliche Aufgabe Sozialer Arbeit ansieht „Gewalt zu ächten“ (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit 2014, 24). Auch wenn in der Berufsethik zugegeben wird, dass es einen spannungsvollen Graubereich zwischen Macht und Gewalt gibt, wird klar formuliert: „Die Soziale Arbeit distanziert sich auf Grund ihrer Ethik von Gewalt“ (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit 2014, 26). Gewalt selbst ist für die Profession also kein probates Mittel das Problem der Gewalt zu lösen.

Soziale Arbeit versucht dem Problem der Gewalt mit gewaltfreien Mitteln beizukommen. Um hier professionell Handeln zu können, braucht es neben Wissen und Können ebenso eine dem Ethos der Sozialen Arbeit entsprechende professionelle Haltung. Wir hoffen, mit diesem Buch nicht nur zu mehr Wissen und Können verholfen zu haben, sondern einen Beitrag dazu geleistet zu haben, dass Sie eine professionelle Haltung (weiter-)entwickeln. Zunächst noch mal zu Wissen und Können: Der praktische und theoretische Werkzeugkoffer sollte am Ende dieser langen Reise prall gefüllt sein. Sie haben acht Fallbeispiele und 16 Tools kennengelernt, vielfältige Theorien, die Gewalthandeln versuchen zu erklären und ebenso vielfältige Handlungsansätze, die in den unterschiedlichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit und an ganz unterschiedlichen Ansatzpunkten versuchen, Gewalthandeln unwahrscheinlicher zu machen oder dessen Folgen zu mindern und sich gegen die ungebrochenen „Vererbung“ von Gewalt, fachlich: die intergenerationelle Transmission, zu stemmen. Gleichzeitig wurden viele in diesem Zusammenhang wichtige Themen und Aspekte nicht, kaum oder nur kurz angesprochen. Dies kann und soll hier nicht nachgeholt werden. Sprechen wir lieber noch mal kurz über das Ethos und die professionelle Haltung und ziehen ein Fazit entlang von einigen Thesen.

1. Zu einer professionellen Haltung in der Sozialen Arbeit und im Kontext von Gewalt(prävention) gehört eine klare Selbstreflexion. Wie verstehe ich Gewalt? Wie positioniere ich mich zur Frage nach der Legitimität von Gewalt? Welche aggressiven und gewaltvollen Anteile habe ich in mir selber? Wie gehe ich mit diesen um und welche Strategien habe ich dafür?
2. Zu einer professionellen Haltung gehört zudem ein klares Verständnis davon, dass jede/r sein bzw. ihr wichtigstes Werkzeug ist. Der größte Effekt im sozialpä-

- dagogischen Handeln geht wahrscheinlich nicht von den korrekt und passgenau angewandten Tools und Methoden und nicht vom theoriegesättigten scharfen analytischen Blick aus, sondern davon, wer wir für unser pädagogisches Gegenüber sind. Mit klarem Blick auf die menschliche Bezogenheit sollten wir uns bewusst sein, dass unser Verhalten immer Vorbildcharakter hat, auch und gerade dann, wenn es abgelehnt und spiegelbildlich verkehrt nachgeahmt wird.
3. Gewaltprävention muss immer am anthropologischen Faktum der Aufgegebenheit ansetzen, d. h. menschliche Autonomie fördern. Wir haben jedoch immer wieder gesehen, dass diese zarte Blüte nur auf der Basis von entsprechenden Bedingungen wächst. Wie die Bindungstheorie zeigt, ist ein kleines Kind umso explorativer, je sicherer die Bindung zur Bezugsperson ist. Entsprechend basiert die Fähigkeit, die Beziehung zu sich selbst zu gestalten, auf gesunden Beziehungen zu anderen. Menschliche Autonomie ist notwendig begrenzt und endlich, sie zu fördern heißt vor allem Menschen dabei zu helfen, ihre Handlungs- und Deutungsspielräume zu erweitern bzw. stimmig zu gestalten (stimmig in Bezug auf ihre eigene Identität und auf das wofür sie stehen wollen und stimmig in Bezug auf die jeweilige Handlungssituation). Im Kontext von Gewaltprävention bedeutet dies, Menschen dabei zu helfen, gewaltvolle Handlungsmuster zu verlernen und alternative Handlungsmuster zu erlernen. Wichtig ist dabei aber auch die Arbeit an der Deutung, d. h. die Arbeit am eigenen Selbstkonzept und der Sicht auf andere. Neben einer Autonomieförderung ist auch die Annahme der eigenen Entzogenheit und Selbstfremdheit zentral.
 4. Nimmt man all dies zur Basis, wird auch deutlich, dass Soziale Arbeit viel umfassender gewaltpräventiv tätig ist, als dies oft selbst von Fachkräften gesehen wird. Es geht um mehr als Methoden und Tools, mehr als um spezifische Handlungskontexte, die als tertiäre, sekundäre oder primäre Gewaltprävention gekennzeichnet sind. Wann immer ein Mensch in seiner Affektkontrolle gestärkt wird, wann immer er:sie lernt, besser mit seiner/ihrer grundlegenden Abhängigkeit umzugehen, etc. geschieht Gewaltprävention.
 5. Zuletzt muss noch einmal klar betont werden, dass Soziale Arbeit nie nur auf die Einzelperson und deren Lebenslage abzielt, sondern auch auf die Lebenslage hervorbringenden Bedingungen. Die Theorien durchzog immer wieder die Wichtigkeit von gesellschaftlicher Teilhabe, das ‚für andere von Bedeutung‘ sein, sozioökonomischer Status, die materielle Ausstattung und andere gesellschaftliche und strukturelle Aspekte, die man mittels Sozialer Arbeit nur sehr begrenzt oder gar nicht herstellen kann. Insbesondere die Theorien zeigen daher auf, dass Gewaltprävention immer auch eine systemische-strukturelle Dimension hat. Soziale Arbeit, die als Profession zentral auf soziale Gerechtigkeit zielt, muss daher immer auch entsprechende sozial- und gesellschaftspolitische Maßnahmen einklagen, die darauf zielen, die ökonomischen, kulturelle, sozialen und symbolischen Ressourcen in einer Gesellschaft gerechter zu verteilen und ein Mehr an Sozialer Gerechtigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Ahrends, M. (1991): Ein Ding für Irre. In: Die Zeit, Nr. 45, 72.
- Améry, J. (2014): Die Tortur: Wie mir die Folter geschah. Und was sie mit dem Menschen anrichtet. In: Die Zeit, Nr. 53, Hamburg.
Online unter: <https://www.zeit.de/2014/53/folter-auschwitz-buch-jean-amery> (Abrufdatum: 18.04.2023).
- Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2007): Desintegrationstheorie – ein Erklärungsansatz. Die ungenügenden Integrationsleistungen einer modernen Gesellschaft. In: BI.research 30, 55–58.
- Anhut, R. & Heitmeyer, W. (2000): Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In: W. Heitmeyer & R. Anhut (Hrsg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim und München: Beltz Juventa, 17–75.
- Arendt, H. (2000): Macht und Gewalt (14. Aufl.). München und Zürich: Piper Verlag.
- Asen, E. & Scholz, M. (2009): Praxis der Multifamilientherapie. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- ASPHISTORY. (o.J.). The Strange Case of Wesley Elkins. Online unter: <http://www.asphistory.com/HTM/john.htm>. (Abrufdatum: 01.08.2022).
- Auer, U., Schnoor, K., König, C., Rebernick, E., Schläfke, D. & Fegert, J.M. (2003): Qualitative und quantitative Untersuchung forensischer Gutachten bei Sexualstraftaten. In: S. Lamnek & M. Boatcă (Hrsg.): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 498–506.
- Baier, D. (2020): Stigmatisierung jugendlicher Straftäter*innen. In: SozialAktuell 4, 18–20, Bern.
Online unter: https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/20076/2/2020_Baier_Stigmatisierung-jugendlicher-Straftaeter-innen_SozialAktuell.pdf (Abrufdatum 23.03.2023).
- Barz, M. & Helfferich, C. (2006): Häusliche Gewalt beenden: Verhaltensänderung von Tätern als Ansatzpunkt. Eine Evaluationsstudie zum Vorgehen und Wirkung von Täterprogrammen im Kontext von Interventionsprojekten gegen häusliche Gewalt in Baden-Württemberg. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Basu, A. & Faust, L. (2013): Gewaltfreie Kommunikation. Freiburg: Haufe-Lexware.
- Bauriedl, T. (2004): Auch ohne Couch. Psychoanalyse als Beziehungstheorie und ihre Anwendungen (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Beck, T.K. & Schlichte, K. (2014): Theorien der Gewalt zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Benjamin, J. (1999): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht (5. Aufl.). Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Benjamin, J. (1996): Ein Entwurf zur Intersubjektivität. Anerkennung und Zerstörung. In: J. Benjamin (Hrsg.): Phantasie und Geschlecht. Psychoanalytische Studie über Idealisierung, Anerkennung und Differenz. Frankfurt/M.: S. Fischer, 38–58.
- Bilden, H. (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (4. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz, 279–302.
- Blum, H. & Beck, D. (2019): No Blame Approach: Mobbing-Intervention in der Schule. Praxishandbuch (6. Aufl.). Köln: Fairaend.
- Böhnisch, L. (2016): Lebensbewältigung: Ein Konzept für die Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bowlby, J. (2005): Frühe Bindung und kindliche Entwicklung (5. Aufl.). München: Reinhardt.
- Bryan, P. (2010): „John Wesley Elkins, Boy Murderer and His Struggle for Pardon“. In: The Annals of Iowa 69 (3), 261–307.
Online unter: <https://pubs.lib.uiowa.edu/annals-of-iowa/article/14748/galley/123147/view/> (Abrufdatum: 01.08.2022).

- Büchner, G.H. (1765): Merkwürdige Beyträge zu dem Weltlauf der Gelehrten. Band 1. Langensalza: Martini.
- Bundesministerium des Innern und für Heimat. (Hrsg.). (2023): Polizeiliche Kriminalstatistik 2022: Ausgewählte Zahlen im Überblick. Berlin: BMI.
Online unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/pks-2022.pdf;jsessionid=2A059AF0D4C5D3001F2493001C417F30.1_cid287?__blob=publicationFile&v=2 (Abrufdatum: 11.05.2023).
- Bundesministerium des Innern & Bundesministerium der Justiz. (Hrsg.). (2006): Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin: BMI & BMJ.
Online unter: https://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Service/StudienUntersuchungenFachbuecher/Zweiter_Periodischer_Sicherheitsbericht_Langfassung1.pdf;jsessionid=8924F6530D30A783C23216D95AE6D58A.2_cid297?__blob=publicationFile&v=3 (Abrufdatum: 17.04.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2013): Bericht der Bundesregierung zur Situation der Frauenhäuser, Fachberatungsstellen und anderer Unterstützungsangebote für gewaltbetroffene Frauen und deren Kinder. Berlin: BMFSFJ.
Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93350/e8f90d2446d01af18a3c88a110200457/bericht-der-bundesregierung-zur-situation-der-frauenhaeuser-data.pdf> (Abrufdatum: 15.02.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2021): Arbeit mit Tätern in Fällen häuslicher Gewalt: Standard der Bundesarbeitsgemeinschaft Täter Arbeit häusliche Gewalt e.V. Berlin: BMFSFJ.
Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/95364/706d4734367217edbb5b5e31a83f0669/standards-taeterarbeit-haeusliche-gewalt-data.pdf> (Abrufdatum: 12.05.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2004a): Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland: Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/84328/3bc38377b11cf9ebb2dcac9a8dc37b67/langfassung-studie-frauen-teil-eins-data.pdf> (Abrufdatum: 19.04.2023).
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2004b): Gewalt gegen Männer in Deutschland: Personale Gewaltwidererfahrungen von Männern in Deutschland. Pilotstudie. Berlin: BMFSFJ.
Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/84590/a3184b9f324b6ccc05bdfc83ac03951e/studie-gewalt-maenner-langfassung-data.pdf> (Abrufdatum: 19.04.2023).
- Butler, J. (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Adorno-Vorlesungen 2002. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, J. (2005): Gewalt, Trauer, Politik. In: J. Butler (Hrsg.): Gefährdetes Leben. Politische Essays. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 36–68.
- Der Paritätische Gesamtverband. (Hrsg.). (2022): Arbeitshilfe: Kinder- und Jugendschutz in Einrichtungen (5. Aufl.). Berlin: Eigenverlag.
Online unter: https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Schwerpunkte/Kinder_und_Jugendhilfe/doc/kinder-und-jugendschutz-ineinrichtungen_aufgabe-5_2022.pdf (Abrufdatum: 18.04.2023).
- Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit. (Hrsg.). (2014): Berufsethik des DBSH: Ethik und Werte. In: ForumSOZIAL. Die berufliche Soziale Arbeit, Nr. 4, Berlin.
Online unter: <https://www.dbsh.de/media/dbsh-www/redaktionell/pdf/Sozialpolitik/DBSH-Berufsethik-2015-02-08.pdf> (Abrufdatum: 30.05.2023).
- Deutsches Komitee für UNICEF. (2023): Niemals Gewalt gegen Kinder: Diese Studie muss uns aufrütteln. Köln: UNICEF.
Online unter: <https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/blog/-/niemals-gewalt-gegen-kinder-studie/274968> (Abrufdatum: 19.04.2023).
- Diugosch, S. (2010): Mittendrin oder nur dabei? Miterleben häuslicher Gewalt in der Kindheit und seine Folgen für die Identitätsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Döge, P. (2011): Männer – die ewigen Gewalttäter? Gewalt von und gegen Männer in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dornes, M. (2004): Die emotionale Welt eines Kindes (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer Verlag.
- Eggleston, E. P. (2003): Philadelphia Birth Cohort. In: M. D. McShane & Frank P. Williams III (Hrsg.): Encyclopedia of Juvenile Justice. Thousand Oaks: Sage.
- Elias, N. (2003a): Die höfische Gesellschaft: Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (2003b): Über die Zeit. Arbeiten zur Wissenssoziologie II. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (2002): Studien über die Deutschen. Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1996): Norbert Elias über sich selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1995a): Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Band 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1995b): Über den Prozeß der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Band 2. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1990): Engagement und Distanzierung. Arbeiten zur Wissenssoziologie I. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (1997): Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Farrelly, F. & Matthews, S. (1983): Provokative Therapie. In: R. J. Corsini (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Weinheim und Basel: Beltz, 956–977.
- Feddersen, J. (2004, 4. März): „Auch Arno Schmidt empfand das als Piraterie“ [Interview mit Jan Philipp Reemtsma]. In: taz, 7300, 15, Berlin.
Online unter: <https://taz.de/Auch-Arno-Schmidt-empfund-das-als-Piraterie!/780426/> (Abrufdatum: 09.11.2022).
- Foucault, M. (2003): Überwachen und Strafen: Die Geburt des Gefängnisses (7. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006): Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gall, R. (2009): „Verstehen, aber nicht einverstanden sein“ – Coolnesstraining für Schulen. In: J. Weidner, R. Kilb & D. Krefl (Hrsg.): Gewalt im Griff 1 – Neue Formen des Anti-Aggressivitätstrainings. Weinheim: Beltz Juventa, 150–171.
- Galtung, J. (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek: Rowohlt.
- Gehrmann, G. & Müller, K.D. (2010). Aktivierende soziale Arbeit mit nicht-motivierten Klienten (3. Aufl.). Regensburg: Walhalla Fachverlag.
- Glammeier, S. (2015): Beratung im Kontext von Gewalt im Geschlechterverhältnis. In: K. Gröning, A. C. Kunstmann & C. Neumann (Hrsg.): Geschlechtersensible Beratung: Traditionslinien und praktische Ansätze. Gießen: Psychosozial-Verlag, 279–292.
- Glammeier, S. (2011): Zwischen verleblichter Herrschaft und Widerstand: Realitätskonstruktionen und Subjektpositionen gewaltbetroffener Frauen im Kampf um Anerkennung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götzelmann, A. (2010): Kirchliche Gemeinwesenarbeit. In: V. Herrmann & M. Horstmann (Hrsg.): Wichern drei – Gemeinwendiakonische Impulse. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie, 31–45.
- Habermehl, A. (1999): Gewalt in der Familie. In: G. Albrecht, A. Groenemeyer & F.W. Stallberg (Hrsg.): Handbuch soziale Probleme. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 419–433.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997): Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. In: Empirische Pädagogik 11, 403–422.

- Häuser, W., Schmutzer, G., Brähler, E. & Glaesmer, H. (2011): Misshandlungen in Kindheit und Jugend: Ergebnisse einer Umfrage in einer repräsentativen Stichprobe in der deutschen Bevölkerung. In: *Deutsches Ärzteblatt*, 108 (17), 287–294.
- Heitmeyer, W. (2003, 27. Februar): Niemand kann mit mangelnder Anerkennung leben. In: *Die Zeit*, Nr. 10, Hamburg.
Online unter: <https://www.zeit.de/2003/10/Heitmeyer-Interview> (Abrufdatum: 11.08.2022).
- Heitmeyer, W. (1994): Entsicherungen. Desintegrationsprozesse und Gewalt. In: U. Beck (Hrsg.): *Risikante Freiheiten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 376–401.
- Helfer, R. E. & Kempe, H. C. (1978): *Das geschlagene Kind*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Herriger, N. (2020): *Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung* (6. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hinte, W. (2007): Gemeinwesenarbeit – eine Erfolgsgeschichte. In: W. Hinte, M. Lüttringhaus & D. Oelschlägel (Hrsg.): *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Ein Reader zu Entwicklungslinien und Perspektiven* (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 7–14.
- Hinte, W., Lüttringhaus, M. & Oelschlägel, D. (2001): *Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit: Ein Reader für Studium, Lehre und Praxis*. Münster: Votum.
- Hollstein, W. (2008): *Was vom Manne übrig blieb: Krise und Zukunft des starken Geschlechts*. Berlin: Aufbau Verlag.
- Honneth, A. (2003): Der Grund der Anerkennung. Eine Erwiderung auf kritische Rückfragen. In: A. Honneth: *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Mit einem neuen Nachwort. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 305–341.
- Honneth, A. (2000): Zwischen Aristoteles und Kant. Skizze einer Moral der Anerkennung. In: W. Edelstein & G. Nunner-Winkler (Hrsg.): *Moral im sozialen Kontext*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 55–76.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hüttner, S. (2021, 25. April): Lernen, Konflikte gewaltfrei zu lösen [Interview mit Michael Wilfert]. In: *Frankenpost*, Hof.
Online unter: <https://www.frankenpost.de/inhalt.pilotprojekt-lernen-konflikte-gewaltfrei-zu-loesen.128043df-eb9e-4d1b-a457-134e2570f371.html> (Abrufdatum: 12.05.2023).
- Imbusch, P. (2002): Der Gewaltbegriff. In: W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 26–57.
- Johnson, M. P. (2005): Domestic Violence: It's Not About Gender – Or Is It? In: *Journal of Marriage and Family* 67 (5), 1126–1130.
- Kastl, J. M. (2007): Gewalt, Medien, School Shooting – Skizzen zu einer soziologischen Fallanalyse zu Bastian Bosse [Vortrag]. Fakultät für Sonderpädagogik, Reutlingen.
Online unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet3/allgemeine-sonderpaedagogik/soziologie/Download_Dateien/Kastl_2007_Gewalt_Medien_SchoolShooting.pdf (Abrufdatum: 09.11.2022).
- Kips, M. (1991): Strafrecht für Männer, Psychiatrie für Frauen. In: *Kriminologisches Journal*, 23, 125–134.
- Kolk, B. A. v. d. & Streeck-Fischer, A. (2002): Trauma und Gewalt bei Kindern und Heranwachsenden. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: W. Heitmeyer & J. Hagan (Hrsg.): *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1020–1040.
- Korn, S. (2006): Mobbing in Schulklassen – systematische Schikane. In: *Pro Jugend* 2, 4–7.
- Künkler, T. (2021): Transformation und Soziale Arbeit am Beispiel der Tradition der Gemeinwesenarbeit. In: T. Faix & T. Künkler (Hrsg.): *Handbuch Transformation: Ein Schlüssel zum Wandel von Kirche und Gesellschaft*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 64–82.
- Künkler, T. (2014): Relationalität und relationale Subjektivität. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur Beziehungsforschung. In: A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.): *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen*. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 25–43.

- Lamnek, S., Luedtke, J., Ottermann, R. & Vogl, S. (2012): *Tatort Familie. Häusliche Gewalt im gesellschaftlichen Kontext* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Löwer-Hirsch, M. (2009): *Kampf um Anerkennung. Gewalt in der Partnerschaft* [Vortrag]. 59. Lindauer Psychotherapiewochen, Lindau.
 Online unter: <https://www.lptw.de/archiv/vortrag/2009/loewer-hirsch-marga-kampf-um-aerkennung-gewalt-in-der-partnerschaft-lindauer-psychotherapiewochen2009.pdf> (Abrufdatum: 23.02.2023).
- Mak, G. (2005): *In Europa: Eine Reise durch das 20. Jahrhundert*. München: Siedler Verlag.
- Mayer, K. & Purnelis, A. (2009): Aggression und Gewalt durch Klientinnen und Klienten. In: K. Mayer & H. Schildknecht (Hrsg.): *Dissozialität, Delinquenz, Kriminalität. Ein Handbuch für die interdisziplinäre Arbeit*. Zürich: Schulthess Verlag, 349–365.
- Merton, Robert K. (1995): The Thomas Theorem and The Matthew Effect. In: *Social Forces* 74 (2), 379–424.
- Meuser, M. (2001): Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. In: *Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung*, 1. Jg., 5–32.
- Mock, S. & Meyer, G. (2009): Sprechen statt schlagen. Eine journalistische Einstimmung. In: J. Weidner, R. Kilb & D. Kreft (Hrsg.): *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings* (5. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 15–19.
- Müller, B. (2013): Siedler oder Trapper? Professionelles Handeln im pädagogischen Alltag der Offenen Kinder- und Jugendarbeit. In: U. Deinet & B. Sturzenhecker (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–36.
- Müller, H. E. (2011): Labeling von »Intensivtätern«? Karriere eines kriminologischen Theorieansatzes und seine heutige Relevanz. In: T. Uwer (Hrsg.): *Wehe dem, der beschuldigt wird ... 34. Strafverteidigertag*. Hamburg 26.-28. Februar 2010. Schriftenreihe der Strafverteidigervereinigungen. Berlin: Eigenverlag, 169–192.
- Mueller, K. (2010): *Wenn Heimerziehung scheitert oder schwierige Jugendliche nicht mehr können*. Freiburg: Centaurus Verlag.
- Naplava, T. (2010): Jugendliche Intensiv- und Mehrfachtäter. In: B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.): *Handbuch Jugendkriminalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 293–306.
- Nickolai, W. (2012): Die Täter verstehen – Ein Plädoyer für einen Zugang zu Gewaltverhalten jenseits von Verurteilung. In: *Die politische Meinung*, 57. Jg., Nr. 509, Berlin.
 Online unter: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=df9e25cb-5bdf-2bb7-9542-5ac238397a36&groupId=252038 (Abrufdatum: 11.05.2023).
- Noack, W. (1999): *Gemeinwesenarbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Freiburg: Lambertus.
- Ochszenier. (2023): Wikipedia. Die freie Enzyklopädie.
 Online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Ochszenier#cite_note-2 (Abrufdatum: 18.04.2023).
- Oeschlägel, D. (2013): Internationales Fenster: *Gemeinwesenarbeit in der Schweiz, Österreich und Deutschland*. In: S. Stövesand, C. Stoik & U. Troxler (Hrsg.): *Handbuch Gemeinwesenarbeit: Traditionen und Positionen, Konzepte und Methoden. Deutschland – Schweiz – Österreich. Theorie, Forschung und Praxis der Sozialen Arbeit* (Band 4). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 181–202.
- O’Neil, J.M. (1982): *Gender-Role Conflict and Strain in Men’s Lives*. In: K. Solomon & N.B. Levy (Hrsg.): *Men in Transition: Changing male roles, theory, and therapy*. New York und London: Plenum Publishing.
- Otto, M. (1988): *Gemeinsames lernen durch Soziales Training: Planung, Durchführung und Evaluation eines Lernprogramms für die Anwendung im Strafvollzug*. Lingen: Kriminalpädagogischer Verlag.
- Pascal, B. (2021): *Gedanken über die Religion und einige andere Themen*. Ditzingen: Reclam.
- Papenberg, W. (2017): *Handbuch für das PART-Basisseminar*. Lüneburg: Eigenverlag.
- Perls, F.S. (1978): *Das Ich, der Hunger und die Aggression. Die Anfänge der Gestalttherapie*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Pinker, S. (2018): *Gewalt: Eine neue Geschichte der Menschheit* (3. Aufl.). Frankfurt/M.: S. Fischer.

- Pinker, S. (2007, 19. March): A History of Violence: We're getting nicer every day. In: The New Republic, New York.
Online unter: <https://newrepublic.com/article/77728/history-violence> (Abrufdatum: 27.07.2022).
- Pirsig, R. M. (1999): Lila oder: Ein Versuch über die Moral. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Popitz, H. (1992): Phänomene der Macht: Autorität – Herrschaft – Gewalt – Technik (2. Aufl.). Tübingen: J. C. B. Mohr.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. (2022): Partnerschaftsgewalt: Zahlen häuslicher Gewalt leicht zurückgegangen. Berlin: PIB.
Online unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/suche/partnerschaftsgewalt-2145006> (Abrufdatum: 19.04.2023).
- Rätz, R., Schröder, W. & Wolff, M. (2014): Lehrbuch Kinder- und Jugendhilfe: Grundlagen, Handlungsfelder, Strukturen und Perspektiven (2. Aufl.). Studienmodule Soziale Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Reemtsma, J. P. (2013). Gewalt und Vertrauen: Grundzüge einer Theorie der Gewalt in der Moderne [Vortrag]. Vorträge und Diskussionen zur Aktualität des Glaubens. Eine Veranstaltungsreihe der Evangelischen Akademie der Nordkirche in Zusammenarbeit mit der Patriotischen Gesellschaft von 1765, Hamburg, Evangelische Akademie der Nordkirche.
- Rothschuh, M. (2013): Community Organizing – Macht gewinnen statt beteiligt werden. In: S. Stövesand, C. Stoik & U. Troxler (Hrsg.): Handbuch Gemeinwesenarbeit. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 375–383.
- Rückert, S. (2006, 16. November): Nicht in die TV-Show! [Interview mit Jan Philipp Reemtsma]. In: Die Zeit, 47, Hamburg.
Online unter: <https://www.zeit.de/2006/47/Reemtsma/komplettansicht> (Abrufdatum: 09.11.2022).
- Schröter, M. (1997): Erfahrungen mit Norbert Elias: Gesammelte Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Schultheiß, W. E. (2014): Bindungsmuster von Frauen, die Opfer häuslicher Gewalt wurden. Johann-Wolfgang-Goethe Universität Frankfurt am Main. Deutschland.
Online unter: <https://d-nb.info/1070277487/34> (Abrufdatum: 24.02.2023).
- Schwabe, M. (2019): Eskalation und De-Eskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seavey, C. A., Katz, P. A. & Zalk, S. R. (1975): Baby X: The effect of gender labels on adult responses to infants. In: Sex Roles 1 (1), 103–109.
- Seidler, G. H. (2013): Gewaltfolgen – Individuell. In: C. Gudehus & M. Christ (Hrsg.): Gewalt: Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart und Weimar: Metzler, 243–250.
- Seidler, G. H. (2011): Die Auswirkungen von Gewaltdelikten auf die Opfer. In: D. Dölling (Hrsg.): Jugendliche Gewaltdelinquenz – Beteiligte und Reaktionen. Heidelberg: Eigenverlag der Landesgruppe Baden-Württemberg in der DVJJ, 41–58.
- Shelley, N. (1975): The Chrisis Thermometer. Seattle: Behaviour Science Institute.
- Statistisches Bundesamt. (2023): Bevölkerung: Sterbefälle und Lebenserwartung. Wiesbaden: Destatis.
Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Sterbefaelle-Lebenserwartung/_inhalt.html (Abrufdatum: 12.05.2023).
- Stavemann, H. H. (2015): Sokratische Gesprächsführung in Therapie (3. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Stimmer, F. & Ansen, H. (2016): Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern: Grundlagen – Prinzipien – Prozess. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Straus, M. A. & Paschall, M. J. (2009): Corporal Punishment by Mothers and Development of Children's Cognitive Ability: A Longitudinal Study of Two Nationally Representative Age Cohorts. In: Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma 18 (5), 459–483.
- Thomas, M. (2020): Praxis der Täterarbeit: Gruppenarbeit. In: A. Steingen (Hrsg.): Häusliche Gewalt: Handbuch der Täterarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 209–288.

- Unger, R. M. (1986): Leidenschaft. Ein Essay über Persönlichkeit. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Wahl, K. (2001): Gewalt und Aggression. In: H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit – Sozialpädagogik (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand, 730–734.
- Wagner, I. (2013): Gemeinwesenarbeit in der Sozialen Arbeit. Traditionslinien – aktuelle Entwicklungen – (Ziel-)Richtungen. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 19, Wien.
Online unter: https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/04_wagner.pdf. (Abrufdatum: 24.03.2023).
- Weidner, J. (2008): AAT – Anti-Aggressivitätstraining für Gewalttäter: Ein deliktspezifisches Behandlungsangebot im Jugendvollzug (6. Aufl.). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Weidner, J. & Malzahn, U. (2009): Zum Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und Männer: Selbstthematisierungen. In: J. Weidner, R. Kilb & D. Kreft (Hrsg.): Gewalt im Griff 1 – Neue Formen des Anti-Aggressivitätstrainings. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 43–47.
- Welzer, H. (2013): Täter: Wie aus ganz normalen Menschen Massenmörder werden (6. Aufl.). Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Wendl, S., Judge, P., Bryan, P. & Mennel, E. (2015, 02. October): Poster Boy [Podcast]. Criminal.
Online unter: <https://thisiscriminal.com/episode-sixteen-poster-boy-2-20-2015/>. (Abrufdatum: 01.08.2022).
- Wendt, X. (2015): Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Werner, S. (2014): Konfrontative Gewaltprävention. Pädagogische Formen der Gewaltbehandlung. Pädagogisches Training. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Wink, W. (2018): Verwandlung der Mächte: Eine Theologie der Gewaltfreiheit (2. Aufl.). Regensburg: Verlag Friedrich Pustet.
- Wolff, M. & Hartig, S. (2013): Gelingende Beteiligung in der Heimerziehung. Ein Werkbuch für Jugendliche und ihre BetreuerInnen. Weinheim und München: Beltz Juventa.

Warum werden Menschen gewalttätig? Was ist überhaupt Gewalt? Welche Methoden und Tools gibt es zur Prävention von Gewalt? Dieses Buch führt leicht verständlich ein in ein zentrales Querschnittsthema Sozialer Arbeit.

Entlang der wichtigsten Handlungsfelder der Sozialen Arbeit werden Erklärungs- und Handlungsansätze vorgestellt sowie ein Methodenkoffer gefüllt mit 16 Tools. Jedes Kapitel startet mit einem realen Fallbeispiel, auf dessen Basis eine intensive Theorie-Praxis-Reflexion zwischen konkretem Fall, Theorien und Methoden stattfindet.

Das Buch richtet sich an Studierende der Sozialen Arbeit, der Sozialpädagogik und vergleichbarer Disziplinen (SAGE) sowie Lehrende und Praktiker:innen.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6129-0



9 783825 261290



QR-Code für mehr Infos und Bewertungen zu diesem Titel

[utb.de](https://www.utb.de)