Evangelische Hochschule Nürnberg

Fakultät für Sozialwissenschaften

Studiengang Soziale Arbeit

Bachelor-Thesis zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

„... und dann raste ich einfach aus!“

Zur Eigendynamik gewalttätigen Handelns und Konsequenzen für die Präventionsarbeit mit Jugendlichen

Verfasserin: Cornelia Jung

Erstgutachter: Prof. Dr. Michael Bayer

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Margit Ostertag

Abgabetermin: 06.08.2019

1. Gewalt*taten* statt Gewalt*täter* 5

2. Begriffsklärungen 6

2.1. Zum Gewaltbegriff 7

2.2. Zum Präventionsbegriff 8

3. Zur Entstehung von Gewalttaten 9

3.1. Emotionssoziologische Perspektiven auf die Entstehung von Gewalt 10

3.1.1. Forschung von Ferdinand Suttelüty 10

3.1.1.1. Dimensionen intrinsischer Gewaltmotive 11

3.1.1.2. Intrinsische Gewaltmotive und biographische Hintergründe 12

3.1.2. Forschung von Randall Collins 14

3.1.2.1. Konfrontationsanspannung 14

3.1.2.2. Vorwärtspanik 15

3.2. Schlussfolgerungen für die Präventionsarbeit 15

3.2.1. Arbeit an der Bewusstheit 16

3.2.2. Arbeit mit sozial akzeptierten Rauscherfahrungen 17

3.2.3. Arbeit mit gelingenden Interaktionsritualen 18

4. Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) nach Jens Weidner 19

4.1. Zur Konfrontativen Pädagogik 19

4.2. Didaktik und Methodik des AAT 21

4.2.1. Selbstthematisierungen gewaltbereiter Jugendlicher 21

4.2.2. Grundprinzipien des AAT 23

4.2.2.1. Analyse von Aggressivitätsauslösern – erste Trainingsphase 23

4.2.2.2. Steigerung von Opferempathie – zweite Trainingsphase 24

4.2.2.3. Desensibilisierung – dritte Trainingsphase 25

4.2.2.4. Übernahme von Tatverantwortung – vierte Trainingsphase 27

4.3. Bedeutung des AAT im Kontext soziologischer Emotionsforschung 27

4.3.1. Das AAT und die Arbeit an der Bewusstheit 27

4.3.2. Das AAT und die Arbeit mit gelingenden Interaktionsritualen 29

4.3.3. Das AAT und die Arbeit mit sozial akzeptierten Rauschmomenten 31

5. Plädoyer für ganzheitliches Vorgehen in der Präventionsarbeit 32

6. Theaterpädagogisches Arbeiten in der Gewaltprävention 33

6.1. Arbeit mit Stillstellung ermöglicht Bewusstheit 35

6.2. Arbeit mit Stillstellung als gelingende Interaktion 37

6.3. Arbeit mit Stillstellung als euphorisches Momentum 40

7. Kreative Präventionsarbeit als Ausblick 42

8. Quellen- und Literaturverzeichnis 45

9. Erklärung 49

Zusammenfassung

Diese Ausarbeitung beschäftigt sich mit jenen Gewaltmotiven, die unmittelbar vor dem Vollzug eines Gewaltaktes vorhanden sind oder im Laufe des stattfindenden Gewaltaktes entstehen können. Dabei bezieht sie sich auf die Forschungsarbeiten der Emotionssoziologen Ferdinand Sutterlüty und Randall Collins. Sutterlüty arbeitet heraus, dass sogenannte intrinsische Motive, die während des Gewaltaktes aufkommen können, den Gewaltvollzug deutlich intensiver ausfallen lassen können als möglicherweise intendiert. Dabei stellt er drei Arten intrinsischer Motive heraus: Den Triumph der physischen Überlegenheit, die Schmerzen des anderen sowie die Außeralltäglichkeit als drittes Motiv, das im Laufe des Gewaltaktes zum Tragen kommen kann.

Collins beschäftigt sich mit dem unmittelbar *vor* der Gewalttat stattfindenden Moment. Er spricht von einer Konfrontationsanspannung, die zunächst überwunden werden müsse, damit es zur Gewalt kommen kann. Ist diese jedoch überwunden, so besteht die Gefahr, dass die Gewalt in eine, wie er sie bezeichnet, Vorwärtspanik mündet, die schwer zu stoppen ist.

Nachdem diese Erkenntnisse dargelegt wurden, unternimmt diese Niederschrift den Versuch, Interventionen für die Präventionsarbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen zu formulieren. Resultierend aus den emotionssoziologischen Erkenntnissen erscheinen der Verfasserin drei Handlungsfelder besondere Bedeutung für die Präventionsarbeit zu erlangen: Das Arbeiten an der Bewusstheit, das Arbeiten mit sozial akzeptierten Rauscherfahrungen, das Arbeiten mit gelingenden Interaktionsritualen.

Diese drei Handlungsfelder werden in der Auseinandersetzung mit einem bereits etablierten Präventionsprogramm, dem Anti-Aggressivitäts-Training nach Jens Weidner, eingehender beleuchtet. Dabei wird herausgearbeitet, dass die im Training angewandten Methoden mit den empfohlenen Handlungsfeldern eingeschränkt übereinstimmen. Um gewalttätiges Verhalten langfristig zu mindern, müsste eine tiefgreifende Persönlichkeitsveränderung stattfinden. Die Verfasserin arbeitet heraus, dass dies nur gelingen kann, wenn Maßnahmen den ganzen Körper ergreifen, worin das untersuchte Anti-Aggressivitäts-Training aus Sicht der Verfasserin Mängel aufweist.

Schließlich wird anhand von theaterpädagogischem Arbeiten und hier ganz konkret anhand der Methode der Stillstellung aufgezeigt, wie die geforderte Einbeziehung des ganzen Körpers in die Präventionsarbeit ermöglicht werden kann.

1. Gewalt*taten* statt Gewalt*täter*

Dieses Schriftstück beschäftigt sich mit Jugendgewalt, genauer mit Jugendlichen, deren Gewalttaten andere Menschen erheblich verletzen, bis hin zu deren Tod. In der Öffentlichkeit gerne als jugendliche Intensivtäter bezeichnet, herrscht die gängige Meinung vor, die Straftaten jener nähmen zu, genauso wie die Jugendkriminalität im Allgemeinen (vgl. Eimermacher, Pfaffenzeller 2016). Sagen wir es so: Das Thema ist ein alter Hut. Bereits William Shakespeare klagte vor über 400 Jahren: „Ich wollte, es gäbe gar kein Alter zwischen zehn und dreiundzwanzig, oder die jungen Leute verschliefen die ganze Zeit: Denn dazwischen ist nichts, als den Dirnen Kinder schaffen, die Alten ärgern, stehlen, balgen“ (Shakespeare 1975, S. 538). Weniger poetisch, aber ebenso jammervoll stimmen auch wir im Jahre 2019 omnimedial in den Abgesang der ‚Jugend von heute‘ ein, bedauern ihre Verrohung und fordern schließlich härtere Strafen. Gelegentlich münden solch Querulationen in Buchveröffentlichungen mit dem Titel ‚Das Ende der Geduld‘, worin uns die Berliner Jugendrichterin Kirsten Heisig schwarz auf weiß beschreibt, wie schlimm es um die Jugendgewalt stünde und wie nun konsequent gegen dieses um sich greifende Phänomen vorzugehen sei.

Offizielle Zahlen sprechen jedoch eine andere Sprache. Ziehen wir beispielhaft das Bundesland Bayern heran. Dessen Statistik des Landeskriminalamtes zeigt, die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die Straftaten begangen haben, ist in den letzten zehn Jahren deutlich gesunken. Bei Kindern um 46,1% und bei Jugendlichen um 36,2%. (Laumer 2018, S.8) In diesen beiden Altersgruppen befindet sich ein kleiner Kern an Personen, die für einen Großteil der registrierten Straftaten verantwortlich zeichnen. Sie wurden mit 2 – 6 Straftaten registriert (ebd. S. 13). Es handelt sich um jene, die in der Öffentlichkeit als Mehrfach-, Intensiv-, Wiederholungstäter[1] betitelt werden. Mit diesen so bezeichneten (Gewalt -) Tätern, vielmehr mit deren Taten selbst beschäftigt sich die vorliegende Arbeit.

Wobei die Bezeichnung ‚Täter‘ mit gewissem Befremden einhergeht. Das angehängte ‚er‘ am Ende des Wortes, vermittelt den Eindruck, es handle sich hierbei um einen bestimmten Typ Mensch, der in jeglichen Situationen seines Lebens auf dieselbe Weise agiert. Vergleichbar mit Bezeichnungen wie ‚Macher‘ oder Mitläufer‘. Der Macher macht, der Mitläufer läuft mit, und... der Gewalttäter tut eben Gewalt an. Als gäbe es jene Kategorie Mensch, deren Charakter gewalttätig beschaffen sei und da könne man nichts machen, außer wegsperren. Diese Niederschrift geht davon aus,

[1] Auf eine geschlechtsspezifische Schreibweise wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der vorliegenden Ausarbeitung verzichtet. Mit der verwendeten Schreibweise sind alle Geschlechter gemeint.

dass dem nicht so ist und unternimmt den Versuch, sich mit der konkreten Motivation zu beschäftigen, die der Gewalttat eines Jugendlichen zugrunde liegt. Stets im Bewusstsein bleibt dabei, dass die hier untersuchten Gewalttaten neben männlichen Jugendlichen auch von Mädchen, Frauen, älteren Männern und Frauen, Kindern und Menschen anderen Geschlechts verübt werden. Dennoch konzentriert sich die Ausarbeitung auf die Gruppe der männlichen Jugendlichen, da sie laut statistischer Daten die am häufigsten betroffene Gruppe derer sind, die derlei Gewalttaten verüben (vgl. Steffen 2009, S. 93). Beim Schreiben über die Betroffenen, scheint jedoch bedeutungsvoller als die Frage des Geschlechts und der Altersgruppe, das Meiden des Begriffs Gewalttäter zu sein. Davon ausgehend, dass es Menschen gibt, die Gewalt *verüben*, jedoch keine die Gewalttäter *sind,* wird dem Begriff ‚Gewalt*täter'* eine unzulässige Stigmatisierung zuteil, die es zu vermeiden gilt.

Folglich interessieren in dieser Niederschrift nicht die Gewalttäter, sondern deren Taten. Es interessieren konkrete Situationen, die in einer Gewalttat enden und die sich darin abzeichnenden Emotionen. Die Ausarbeitung fragt danach, wie diese Emotionen entstehen und auf welche Weise sie zum Tragen kommen, damit eine Gewalttat begangen wird und untersucht, warum eine Gewalttat gegebenenfalls so heftig ausfällt, dass das Opfer zu Tode kommt. Warum kann ein Jugendlicher, dessen Opfer bereits reglos vor ihm liegt nicht aufhören, zu treten? Handelt es sich hierbei etwa um bestialische Monster, denen nicht mehr geholfen werden kann?

All diesen Fragestellungen nähert sich das vorliegende Schriftstück, indem zunächst Antworten in der soziologischen Emotionsforschung gesucht werden. Ausgehend davon, werden Vorschläge formuliert, die in der Präventionsarbeit Wirksamkeit entfalten könnten.

2. Begriffsklärungen

Sowohl der Begriff Gewalt als auch Prävention lassen viel Interpretationsspielraum. Nachfolgend wird deshalb eine Eingrenzung beider Begrifflichkeiten vorgenommen und begründet, auf welche Formen von Gewalt beziehungsweise Prävention sich die vorliegende Ausarbeitung bezieht.

2.1. Zum Gewaltbegriff

Sprechen wir unter soziologischen Gesichtspunkten von Gewalt, handelt es sich um einen in hohem Maße unscharfen Begriff, der letztlich immer nur im jeweiligen Bedeutungskontext verstanden werden kann. Wollte man dennoch den Versuch unternehmen, eine prägnante Definition zu finden, so schlägt Imbusch vor, zunächst die etymologische Bedeutung des Wortes Gewalt zu betrachten. Hier zeigt sich, dass bereits im althochdeutschen Begriff ‚(gi)walt', welcher in etwa ‚Verfügungsfähigkeit' bedeutet, die Anwendung von Zwang steckt (vgl. Imbusch 2002, S. 29). Allerdings diskriminiert der Begriff in der deutschen Sprache nicht zwischen positiv und negativ normierten Handlungsakten. Er kann sowohl die rohe, gegen Sitte und Recht verstoßende Einwirkung auf Personen als auch das Durchsetzungsvermögen in Macht- und Herrschaftsbeziehungen bedeuten (vgl. Melzer, Schubarth 2015, S. 26). Diese Mehrsinnigkeit des Begriffes berücksichtigend lassen sich vier Kategorien identifizieren, mit deren Hilfe sich der Gewaltbegriff grob einordnen lässt. Die Soziologie spricht hier von der staatlichen, der strukturellen und kulturellen sowie von der personalen Gewalt. Die personale Gewalt, die sich sowohl in physischen als auch psychischen Gewalthandlungen zeigen kann, bildet den Fokus für die hier vorliegende Ausarbeitung, da sich sämtliche Überlegungen auf den sozialen Nahbereich beziehen und damit die bereits vorher erwähnte „rohe, gegen Sitte und Recht verstoßende Einwirkung auf Personen" (ebd.) in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Besonders die physische Gewalt, die Imbusch auch als den „Kernbereich der Gewalt" (Imbusch 2010, S. 94) bezeichnet, ist hierbei von Bedeutung, aber auch die psychische Gewalt, „die insgesamt nicht weniger grausam sein mag als die physische" (ebd.), ist von hoher Relevanz für die vorliegende Untersuchung. Zwei Komponenten treten dabei besonders in den Blick: Zum einen die Frage nach der konkreten sozialen Situation, in der die Gewalthandlung stattfindet und als zweites die Frage nach den mit der Gewalthandlung verbundenen Emotionen, die sich schließlich in einer Form von aggressivem Verhalten zeigen können.

Ersteres weist deutliche Verbindungen zur soziologischen Betrachtungsweise auf, da sich die Soziologie „insbesondere mit den gesellschaftlichen Bedingungen und Formen der Gewalt" (ebd. S. 95) beschäftigt. Dabei geht es ihr um „soziale Strukturen und Prozesse, durch die Gewalt entsteht, ermöglicht, auf Dauer gestellt oder beendet wird" (ebd.). Die zweite Komponente, die Frage nach den mit der Gewalthandlung einhergehenden Emotionen, verortet sich auf den ersten Blick eher in der „(Sozial-) Psychologie oder biologisch fundierten Erklärungsansätzen, die Gewalt als Aggression primär auf innerpsychische oder gar genetische Dispositionen zurückführen" (ebd.).

Wie sich im Verlauf dieser Arbeit zeigen wird, beschäftigt sich jedoch die Soziologie ebenfalls mit der Frage nach den Emotionen, die aggressives Verhalten hervorbringen oder gar durch dieses motiviert sind. Die Frage inwiefern also Gewalttaten aus sich selbst heraus zu weiteren Gewalthandlungen führen, steht damit in besonderem Interesse dieser Ausarbeitung. Auch deshalb, weil „im Unterschied zum Fokus auf sozialkognitiven Entstehungsbedingungen individueller Aggression und Gewalt in der Psychologie und auf Umweltfaktoren als Ursache von Gewalt in der Soziologie [...] der Aspekt der Gewaltausübung als Selbstzweck und Lustgewinn noch wenig untersucht [ist]“ (Bogerts, Möller-Leimkühler 2013, S. 1339).

Zu beachten ist, dass umgangssprachlich häufig der Begriff Aggression synonym zu dem Begriff Gewalt verwandt wird bzw. Aggression als Vorform von Gewalt verstanden wird, indem ihr minderschwere Verletzungen oder Übertretung von sozialen Normen zugeschrieben werden (vgl. Gugel 2010, S. 55). In jedem Fall jedoch unterliegt damit der Aggressionsbegriff einer negativen Wertung. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit soll jedoch auch die Perspektive Erich Fromms auf den Aggressionsbegriff Raum erhalten. Er kategorisiert neben der ‚bösartigen Aggression‘, die er als „spezifische, menschliche Leidenschaft zu zerstören und absolute Kontrolle über ein Lebewesen zu haben“ (ebd.), beschreibt, die ‚gutartige Aggression‘, die er als „notwendiges Energiepotenzial und positive Kraft“ (ebd.) erachtet.

Letzteres im Blick zu behalten, scheint im Zusammenhang von Präventionsarbeit eine wertvolle Perspektiverweiterung zu sein. Doch welche Präventionsform im Rahmen dieser Niederschrift relevant wird, soll nachfolgend konkretisiert werden.

2.2. Zum Präventionsbegriff

Die Präventionsarbeit unterscheidet grob drei Bereiche der Gewaltprävention: Primäre, sekundäre und tertiäre Prävention. Primäre Prävention richtet sich an sämtliche Kinder und Jugendliche: Sowohl an diejenigen, welche im Verlauf ihres Lebens gewalttätiges Verhalten entwickeln würden (universelle Prävention), als auch an jene, die auch ohne Maßnahme eine ‚normale‘ Entwicklung aufzeigen (vorpräventive Kompetenzförderung). Primäre Prävention versucht Gewalthandlungen bereits vor ihrem ersten Auftreten zu verhindern, indem sie Aufklärungs-, Bildungs- und Erziehungsarbeit leistet (vgl. Gugel 2010, S. 34f).

Für die vorliegende Arbeit ist jedoch der sekundäre sowie tertiäre Präventionsbereich entscheidend. Hierbei geht es um Prävention „im Sinne langfristiger vorbeugender

Arbeit, Interventionsstrategien zum Verhalten in akuten Gewalt- und Konfliktsituationen sowie Maßnahmen zur konkreten Konfliktregelung und Nachbearbeitung von Gewaltsituationen“ (ebd.). Somit richtet sich sekundäre Prävention an „konkrete, identifizierbare, gefährdete Personen und Gruppen“ (Gugel 2010, S. 36) und tertiäre Prävention an „diejenigen, die bereits auffällig, gewalttätig oder straffällig geworden sind“ (ebd.). Damit befinden sich sekundäre und tertiäre Prävention im Hauptinteresse des vorliegenden Untersuchungsgegenstandes, da er unter anderem Motivlagen in den Blick nimmt, die in der Gewalttat selbst liegen. Beispielsweise, wenn es um Gewalthandlungen geht, welche die Grundlage für weitere Gewalttaten bieten. Diese Präventionsarbeit bezieht sich also auf Gewalt, die bereits stattgefunden hat.

3. Zur Entstehung von Gewalttaten

Gilt es die Entstehung von Gewalthandlungen zu begründen, so lassen sich dazu eine Reihe vielfältiger und umfangreicher psychologischer und soziologischer Erklärungsansätze finden. Lange Zeit dominierende Trieb- und Instinkttheorien werden dabei zunehmend von lerntheoretischen oder sozial-kognitiven Erklärungsansätzen abgelöst (vgl. Bogerts, Möller-Leimkühler 2013, S. 1337). Aktuelle Aspekte psychosozialer Aggressionstheorien münden derzeit im Allgemeinen Aggressionsmodell nach Anderson und Bushman, welches männliche Gewalt als ein multifaktorielles Bedingungsgefüge beschreibt (vgl. ebd., S. 1338). Das Modell benennt sowohl strukturelle, kulturelle, als auch Bedingungen des sozialen Nahbereichs, die das Ausüben einer Gewalttat begünstigen. Es weist zudem darauf hin, dass die genannten Bedingungen auch auf individuelle und genetische Dispositionen sowie hirnbiologische Faktoren treffen müssen, damit es zur Gewalttat kommt (vgl. ebd.).
Dieses Modell betont die Komplexität der Entstehung von gewalttätigem Verhalten und weist zurecht darauf hin, dass viele Faktoren dabei ineinander wirken. Die hier vorliegende Ausarbeitung konzentriert sich im weiteren Verlauf einerseits auf Entstehungsbedingungen von Gewalt, die im sozialen Nahbereich zu finden sind. Für den konkreten Moment des Gewalthandelns sind solche Entstehungsbedingungen nicht unerheblich, wie nachfolgende Kapitel zeigen werden. Andererseits soll insbesondere der akute Moment des Gewalthandelns und darin agierende Emotionen in den Mittelpunkt des Interesses dieses Schriftstücks gestellt werden. Die soziologische Emotionsforschung bietet hier einige Anhaltspunkte, welche zu einer maßgeblichen Perspektiverweiterung führen.

3.1. Emotionssoziologische Perspektiven auf die Entstehung von Gewalt

Folgt man der Argumentationslinie, die Sonja Fücker und Christian von Scheve vertreten, so tritt die Sichtweise, Gewalthandeln sei eine „rein individuelle Tendenz und von Persönlichkeitsfaktoren dominierte Handlungspraxis“ (Fücker, von Scheve 2013, S.197) in den Hintergrund. Vielmehr betonen sie den Aspekt der „situationalen Verhaltensoption“ (ebd.), der in dem Moment kurz vor dem möglichen Gewaltakt liegt und betrachten

> „Gewaltakte bedingende oder durch sie hervorgerufene Emotionen [...] als habitualisierte und institutionalisierte Reaktionsmuster auf Ereignisse [...], in deren Verlauf ein situationsabhängiger ‚Kippmoment‘ oft den Ausschlag für die Ausübung von Gewalt gibt: So entscheiden ein akuter Affekt oder die Kumulierung zurückliegender emotionaler Erfahrungen häufig darüber, ob ein bestimmtes Ausmaß an oder ein akuter Ausbruch von Wut, Trauer, Ärger, Scham oder Ohnmacht zum Auslöser von Gewalt werden“ (ebd.).

Mit der konkreten Aufzählung letztgenannter Emotionen weisen Fücker und von Scheve genau auf diese Emotionen hin, die das Spektrum dessen bilden, was sich in Zusammenhang mit Gewaltakten zeigt (vgl. ebd.). Inwiefern sich jene Emotionen bilden, wird nachfolgend eingehender mit dem Blick auf die Forschungsarbeiten der Soziologen Ferdinand Sutterlüty und Randall Collins begründet. Zu betonen ist dabei, dass nicht automatisch das Vorhandensein der Emotionen zu gewalttätigem Handeln führt, sondern für das Zustandekommen von Gewalt ebenfalls relevant ist, ob beispielsweise die vorliegende Situation in der Wahrnehmung der jeweiligen Akteure als Gefahr bewertet wird (vgl. ebd.). Somit ist aus emotionssoziologischer Perspektive „Gewalt als Ergebnis des Zusammenspiels von situativen und emotionalen Bewertungsprozessen in sozialen Interaktionen zu verstehen“ (ebd., S. 201).
Was dies im Einzelnen bedeuten kann, soll nachfolgend eingehender erhellt werden.

3.1.1. Forschung von Ferdinand Sutterlüty

Ein prägnantes Merkmal der Forschungsarbeit Ferdinand Sutterlütys ist die möglichst detaillierte Beleuchtung einer stattgefundenen Gewalttat aus Sicht des jeweils agierenden Jugendlichen. Entscheidend dabei ist also, welche Begründungen und Motive er selbst benennt, um Rückschlüsse hinsichtlich seiner emotionalen Verfasstheit treffen zu können. Sutterlüty führte hierzu umfangreiche, leitfadengestützte Interviews mit Jugendlichen, die bereits mehrfach gewalttätig gehandelt haben. Er stößt dabei immer wieder auf Beschreibungen, die nahelegen, dass die betroffenen Jugendlichen „mit der Gewaltausübung durchaus positive, ja lustvolle Erlebnisse verbinden. [...] Es handelt sich dabei um Erfahrungen einer besonderen Intensität, die

von den Jugendlichen als überwältigend beschrieben werden und die sich ihrer Erinnerung unauslöschlich eingraviert zu haben scheinen“ (Sutterlüty 2002, S. 41). Stellt sich die Frage, worin genau diese Erfahrungen bestehen und wodurch sich die Intensität, die sie begleiten, begründet.

3.1.1.1. Drei Dimensionen intrinsischer Gewaltmotive

Sutterlüty identifiziert in seiner Forschungsarbeit letztlich „eine eigene Motivationsquelle der Gewaltausübung“ (ebd., S. 47), die sich in seinem Konzept der intrinsischen Gewaltmotive niederschlägt. Solche Motive können zum Antrieb für das Suchen nach weiteren Gewalthandlungen werden, wenn Jugendliche bereits lustvolle Gewalterfahrungen gemacht haben. In diesem Fall wären intrinsische Motive die treibende Kraft des gewalttätigen Aktes. Sie können sich jedoch auch erst im situativen Prozess des Gewalthandelns einstellen sowie mit extrinsischen Motiven verbinden und im Verlauf gewalttätiger Handlungsabläufe zunehmend dominieren (vgl. ebd., S. 77).:

Der Triumph der physischen Überlegenheit

Bei diesem ersten der drei von Sutterlüty benannten intrinsischen Motive handelt es sich um weit mehr als bloße Selbstbehauptung gegenüber einem unterlegenen Gegner. Vielmehr geht es um eine Art Triumphrausch, der sich durch die physische Unterwerfung des Gegenübers einstellt und darauf abzielt, den anderen im wahrsten Sinn des Wortes unter sich zu sehen. Ist dieser Zustand erreicht, erlebt sich der Gewaltausübende mächtig und bedeutsam, wobei diese Gefühle eng an den tatsächlich vor ihm liegenden und unterlegenen Körper gebunden sind. In diesem Akt steckt eine Sogwirkung, die Jugendliche dazu motivieren kann, sich ihrer Überlegenheit immer wieder gewaltsam zu versichern (vgl. ebd., S. 78).

Die Schmerzen des anderen

Laut Sutterlüty können die dem Opfer zugefügten Schmerzen zu einem eigenen Handlungsmotiv für den Täter werden. Schmerzen zuzufügen kann eine solche Sogwirkung ausüben, dass der Täter nicht mehr einhalten kann und womöglich weit über das Maß hinausgeht, welches seiner ursprünglichen Intention entsprach. Sutterlüty zufolge entsteht diese Dynamik dann, wenn die Täter den Anblick des leidenden Opfers als lustvoll erleben und also dieses Leiden zum Gegenstand der Freude und des Genusses für den Täter wird (vgl. ebd., S. 81).

Die Außeralltäglichkeit

In den Interviews beschreiben Jugendliche ihr gewalttätiges Verhalten immer wieder mit Metaphern wie ‚Ausflippen', ‚Ausklinken', ‚Ausrasten' und ‚Amok laufen'. Dies weist darauf hin, dass sie in solchen Momenten ihren womöglich frustrierenden Alltag mit seinen jeweiligen Regeln weit hinter sich lassen (vgl. ebd., S. 86). Hierbei ist weniger eine Art Ablenkung gemeint, sondern eher durch Gewalthandeln hervorgerufene Rauschmomente, die in ihrer „überwältigenden Leidenschaftlichkeit nichts als die Gegenwart kennen, die Unmittelbarkeit des Geschehens" (ebd., S. 87). In solchen Momenten kommt es dazu, dass betroffene Täter bis an die Grenzen der Besinnungslosigkeit gehen, keinerlei Selbstkontrolle mehr ausüben und sich dies bereits am Beginn einer gewalttätigen Auseinandersetzung anbahnt, indem sich Körperreaktionen wie ‚Kribbeln' oder ‚Zittern' zeigen, die aus dem Versuch resultieren, die Angst vor dem Gegner zu überwinden (vgl. ebd.).

Auffällig ist, dass die Berichte der Jugendlichen über ihre intrinsischen Gewaltmotive häufig mit einer „Externalisierung der Moral" (ebd., S. 94) einhergehen. Im Grunde widersprechen also intrinsisch motivierte Gewaltakte den eigenen moralischen Überzeugungen der Jugendlichen. Dies zeigt sich laut Sutterlüty, wenn sie sich während ihrer Erzählungen in Rechtfertigungs-, Relativierungs- oder Neutralisierungstechniken ergehen. Diese können jedoch sogar Voraussetzung dafür sein, dass intrinsische Motive überhaupt wirksam werden und so zeigt sich eine merkwürdige Ambivalenz: Zum einen müssen betroffene Jugendliche ihre intrinsisch motivierte Gewalt beiseite legitimieren, zum anderen steigert die Immoralität letztlich die Attraktivität des Gewaltaktes (vgl. ebd., S. 94f)

3.1.1.2. Intrinsische Gewaltmotive und biographische Hintergründe

Es ist eine wichtige Erkenntnis, dass Jugendliche, die Gewalt ausüben, euphorisierende Erlebnisse haben können. Dies erklärt jedoch nicht, warum manche Jugendliche geradezu nach diesen Momenten streben und andere nicht. Schließlich agieren ja nicht alle Jugendlichen auf diese Weise. Betrachtet man jedoch die familiäre Herkunftsgeschichte jener, die die Fähigkeit entwickeln, Gewalttätigkeit als Genuss zu erleben, so ergibt sich ein Zusammenhang zwischen selbst erlebter oder indirekt erlebter familiärer Gewalt und späterer Gewalttätigkeit.

Sutterlüty zeigt auf, dass die interviewten Jugendlichen, die wiederholt gewalttätig waren, „in Familienverhältnissen aufgewachsen [sind], die man als einen dauerhaften Gewaltzusammenhang bezeichnen muss [...] [und] dass Vorkommnisse von Gewalt in ihren Familien durchweg mit Erfahrungen der Ohnmacht verbunden waren" (ebd., S. 150).

Wenn junge Menschen über einen langen Zeitraum solchen Ohnmachtserfahrungen ausgesetzt waren, dann entwickeln sie „Projektionen der Gegengewalt“ (ebd., S. 178) und imaginieren eine zukünftige Idee davon, sich am familiären Aggressor zu rächen. Gewalt wird so zum probaten Mittel, die eigene Ohnmacht zu beenden (vgl. ebd. S. 179). Schließlich kommt der Moment, in dem die imaginierte Zukunft durch Rollenumkehr zur Realität wird.

Die Jugendlichen berichten in den Interviews von Ereignissen, die biographische Wendepunkte in ihrem Leben darstellen. Wendepunkte, die sie durch (erstmaliges) gewalttätiges Handeln vom Opfer zum Täter werden lassen und insofern bleibende Bedeutung besitzen. Sutterlüty bezeichnet derlei Wendepunkte als „epiphanische Erfahrungen“ (ebd., S. 251), die den betroffenen Jugendlichen die lang ersehnte machtvolle Position erleben lassen.

Dass sie sich aus ihrer Opferrolle durch eigens gewalttätiges Handeln zu befreien suchen, hat darüber hinaus zur Folge, dass sie Interaktionssituationen aus biographischen Gründen überdeterminieren. Sie weisen eine besondere Sensibilität für Situationen auf, in denen sich zu wiederholen droht, was sie bereits von zu Hause kennen und neigen nun dazu in solchen Situationen mit Gewalt zu reagieren. Sutterlüty beschreibt ihre biographisch erworbenen Wahrnehmungsmuster als „gewaltaffine Interpretationsregimes“ (ebd., S. 278) und spricht deshalb von *Regimes*, „weil sie keiner bewussten Entscheidung der Jugendlichen entspringen [...] [Sie] werden vielmehr von ihren biographischen Erfahrungen beherrscht und unterstehen dem Regime der mit ihnen erworbenen Wahrnehmungsmuster“ (ebd.).

Anhand der Forschungsergebnisse Sutterlütys erhellt sich, wie sich Menschen im Laufe ihres Lebens Gewaltanwendung als Verhaltensalternative aneignen und sogar als reizvoll erachten können. Jedoch so hoch die Affinität zur Gewalt auch sein mag, gilt es dennoch in jeder konkreten Interaktionssituation, ‚den Schalter umzulegen‘ und tatsächlich Gewalt anzuwenden. Sutterlüty spricht hier im Kontext des intrinsischen Motivs der *Außeralltäglichkeit*, die sich durch die Gewalthandlung einstellt, von „einem merkwürdigen Spannungsfeld zwischen Konzentration und Körperkontrolle auf der einen und der hemmungslosen Freigabe [...] [eigener] Körperreaktionen auf der anderen Seite (ebd., S. 87).

Mit dieser Beobachtung nähert er sich einem Untersuchungsbereich, dem sich der Emotionssoziologe Randall Collins eingehend gewidmet hat, und zwar dem Moment *kurz vor* dem Ausüben einer Gewalttat und der Frage, was darin passieren muss, damit es letztlich zur Gewaltanwendung kommt.

3.1.2. Forschung von Randall Collins

Mithilfe der Analyse von Aufzeichnungen, Rekonstruktionen und Beobachtungen gewalttätiger Interaktionen entwickelte Collins seine Theorie von der Konfrontations-anspannung, welche überwunden werden müsse, damit es zur Gewalt kommen kann. Für ihn ist also irrelevant welche biographische Sozialisation oder gar genetischen Dispositionen ein Individuum mitbringt, da es laut seiner Theorie nur darauf ankommt, in welche Richtung sich die jeweilige Situation entwickelt. Denn, „wie motiviert jemand auch sein mag, wenn die Situation sich nicht dahin gehend entwickelt, dass die Konfrontationsanspannung und –angst überwunden werden, geht es mit der Gewalt nicht voran“ (Collins 2011, S. 36). Aufgrund der analysierten Mikrosituationen kommt Collins darüber hinaus zu der Auffassung, dass es Individuen schwer fällt, Gewalt anzuwenden:

> „Meistens bleiben sie diesseits der unsichtbaren Mauer, der Barriere aus Anspannung und Angst, die Gewaltausübung so schwierig macht. Die Volksweisheit geht davon aus, dass Gewaltausübung leicht ist und dass es nichts weiter braucht als ausreichend aufgestauten Dampf, um den Kessel zum Explodieren zu bringen. Wir haben aber gesehen, dass Gewalt ganz im Gegenteil sozial schwierig ist, und dass es sehr viel weiter verbreitet ist, soziale Rituale zu praktizieren, die einen Kampf nur andeuten und ihn auf konventionalisiertes Imponiergehabe zu beschränken“ (ebd., S. 509)

Dennoch kommt es zu Gewaltakten. Laut Collins immer dann, wenn Menschen den emotionalen Spannungszustand einer Konfrontation in Form einer Vorwärtspanik überwinden. Was genau dabei passiert, sollen nachfolgende Kapitel verdeutlichen.

3.1.2.1. Konfrontationsanspannung

Bei der Konfrontationsanspannung und –angst handelt es sich „um ein kollektives Interaktionsgefühl, das kennzeichnend für alle gewaltsamen Begegnungen ist und das Verhalten aller Beteiligten auf verschiedene, typische Weisen bestimmt“ (ebd., S.67). Collins führt aus, dass Interaktionen per se davon geprägt sind, dass wir uns mit unserem Gegenüber verbinden; mit seinem Rhythmus und seinen Emotionen. „Dabei stellen sich positive Erfahrungen ein, wenn zwischen allen Beteiligten Solidarität und Intersubjektivität herrschen“ (ebd., S. 35). Jedoch laufen gewalttätige Interaktionen normalen Interaktionsritualen im Kern zuwider. Die emotionale Energie zwischen den Interaktionspartnern verwandelt sich in ein sie beherrschendes Gefühl der Anspannung. Dieses Gefühl nennt Collins Konfrontationsanspannung, welches bei wachsender Intensität in Angst übergeht. Aus diesem Grund, so Collins, fällt uns Gewaltausübung schwer, weil wir in der Regel keinen Weg finden, diese Angst zu

überwinden (vgl. ebd. S. 35f). Collins meint damit nicht die Angst vor Verletzung oder Sanktionierung, sondern die Angst mit der situationsbedingten Konfliktanspannung nicht zurechtzukommen. Nun muss im Grunde eine Art innere Verhandlung stattfinden, die zu dem Ergebnis kommt, Gewaltanwendung sei jetzt erlaubt (vgl. ebd., S. 225).

3.1.2.2. Vorwärtspanik

Am ehesten, so Collins, geschieht die Überwindung der Konfrontationsanspannung und –angst durch den Angriff auf ein schwaches Opfer. „Die Tatsache, dass sich ein Opfer nicht verteidigen kann, ist deshalb wichtig, weil dies dem Aggressor die Möglichkeit gibt, die Initiative zu ergreifen und den Prozess wie die Richtung gegenseitiger Verstrickung unter seine Kontrolle zu bringen“ (ebd., S. 203).
Laut Collins kann sich dies in einer Form von unkontrollierter Gewaltausübung niederschlagen, die er Vorwärtspanik nennt. Hauptmerkmale dieser Gefühlslage sind zum einen hochgradige, wütende Erregung, die eine Person schwallartig erfasst und Zeit braucht, bis sie wieder abklingt (vgl. ebd., S. 144). „Zweitens ist es ein rhythmisches und äußerst mitreißendes Gefühl. Wer sich mitten in einer Vorwärtspanik befindet, wiederholt seine aggressiven Handlungen. [...] Die Emotion baut sich Welle um Welle auf, und das Individuum ist in seinem jeweiligen Rhythmus gefangen“ (ebd.). Weiterhin beschreibt Collins Vorwärtspanik

> „als Gewalt, die nicht zu stoppen ist. Sie ist ein Overkill, ein Kraftaufwand, der weit über das Maß hinausgeht, das für einen Sieg notwendig gewesen wäre. Wer aus der Anspannung in eine Vorwärtspanik abrutscht, ist in einen Tunnel eingefahren und kann nicht anhalten“ (ebd., S. 145).

Mit dieser Beschreibung befinden wir uns nun an einem Punkt, an dem sich Sutterlüty und Collins durch ähnliche Beobachtungen ergänzen. Auch Sutterlüty spricht von dem zu spürenden Spannungszustand, der sich kurz vor der Gewalttat z.B. durch „Kribbeln“ ankündigt (vgl Kapitel 3.1.1.1.). Ebenso benennt er Zustände des Gewaltrausches, die er auf intrinsische Gewaltmotive zurückführt. Damit steht er jedoch nicht im Widerspruch zu Collins‘ Theorie, sondern er benennt lediglich andere Ursachen für ein von beiden beschriebenes Verhalten.

3.2. Schlussfolgerungen für die Präventionsarbeit

Berücksichtigt man nun die Erkenntnisse dieser Forschungsarbeiten, so ergeben sich richtungsweisende Anhaltspunkte für die Präventionsarbeit, die unter dem übergeordneten Ziel ‚Arbeit an der Emotionsregulation‘ subsummierbar sind.

An dieser Stelle sei an Fücker und von Scheve erinnert, welche „die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu regulieren und zu beeinflussen“ (Fücker und von Scheve, S. 201) als „entscheidend für die Anwendung von und den Verzicht auf Gewalt“ (ebd.) kategorisieren. Weiterhin betonen Sie, dass die Möglichkeiten eines Individuums seine Emotionen zu regulieren, eng mit stabilen Persönlichkeitsmerkmalen zusammenhängen sowie mit der Fähigkeit mit eigenen und fremden Gefühlen umzugehen (vgl. ebd.)

Stellt sich die Frage, woran nun genau gearbeitet werden muss, um eine Persönlichkeit zu stabilisieren bzw. zum Umgang mit eigenen Gefühlen und denen des Gegenübers zu befähigen. Wie können also betroffene Jugendliche tatsächlich in die Lage gelangen, regulierend auf ihre Emotionen einzuwirken?

Nachfolgend werden nun drei Kernbereiche für die Präventionsarbeit benannt, die der Verfasserin resultierend aus obigen Erwägungen, plausibel erscheinen. Nach der Formulierung dieser Zielsetzungen werden diese im anschließenden Kapitel 4 mit einem in der Praxis etablierten Präventionsprogramm, dem Anti-Aggressivitäts-Training nach Jens Weidner, abgeglichen.

Vorerst folgen jedoch Vorschläge für die Präventionsarbeit:

3.2.1. Arbeit an der Bewusstheit

Mit der Verwendung des Begriffs ‚Bewusstheit‘ soll auf die gestalttherapeutische Vorgehensweise Bezug genommen werden, die zunächst darauf abzielt, den eigenen Anteil an gelingenden und misslingenden Interaktionssituationen zu erkennen. Dabei gilt es routinisierte Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster zunächst zu identifizieren und zu akzeptieren. Dies führt zu einer Erhöhung der Selbstbewusstheit, welche den Klienten in die Lage versetzt, entweder bewusst an bewährten Mustern festhalten zu wollen oder Veränderungen anzustreben (vgl. Burow 2001, S. 1052).

> „Er [der Klient] erhält so einen Schlüssel, sich aus fixierten Routinen und Erstarrungen zu befreien, und es findet eine Wiederbelebung und gegebenenfalls Erweiterung seiner Kontaktfunktionen statt. Der Schlüssel zur Überwindung von Entwicklungsblockaden liegt nach Auffassung der Gestalttherapie dabei vor allem in der Erweiterung der Bewusstheit („awareness“) [...] und der dadurch möglich werdenden bewussten Übernahme von Verantwortung für das eigene Verhalten (ebd.)

Wie weiter oben erläutert, neigen Jugendliche, die sich im Laufe ihrer Herkunftsgeschichte gewaltaffine Interpretationsregimes erworben haben dazu, Interaktionssituationen als potentielle Bedrohung zu interpretieren. Somit müsste an diesem Punkt angesetzt werden und zunächst die Möglichkeit zur Selbstreflexion geschaffen werden, so dass Betroffene erworbene Wahrnehmungsmuster benennen können.

Die Prävention müsste an alternativen Interpretationsmöglichkeiten arbeiten und aufzeigen, dass konfliktgeladene Situationen als Gefahr zu interpretieren, nur eine von vielen Möglichkeiten ist.

3.2.2. Arbeit mit sozial akzeptierten Rauscherfahrungen

Führen wir uns Sutterlütys Dimensionen intrinsischer Motivlagen erneut vor Augen, so stellen wir fest, jedes der Motive mündet in rauschhaften Momenten:

Bei der ersten Dimension, dem *Triumph der physischen Überlegenheit*, spricht Sutterlüty von dem lustvollen Erleben der Unterwerfung des Gegenübers und verweist auf die besondere Intensität des damit verbundenen Machtgefühls (vgl. Kapitel 3.1.1.1)

Die zweite Dimension, welche auf *die Schmerzen des anderen* fokussiert, beinhaltet ebenfalls das Rauschhafte, welches bewirken kann, dass der Gewaltanwendende aufgrund des sich einstellenden Lustempfindens nicht mehr innehält.

Und auch bei der dritten Dimension, die Sutterlüty als *Außeralltäglichkeit*‘ beschreibt, liegt in der Besonderheit des Moments eine lustvoll erlebte Sogwirkung. Ein Ausnahmezustand, der aufgrund seiner außerordentlichen Gewaltanwendung zum Rausch und damit zur aufgesuchten, sogar zielgerichtet angestrebten Tätigkeit werden kann.

Deshalb liegt der Gedanke nahe, dass Präventionsarbeit bei der Sogwirkung eines empfundenen Rausches ansetzen müsste. Es müsste die Frage gestellt werden, ob es nicht möglich ist, Handlungsalternativen erlebbar zu machen, die von ähnlicher Intensität, gleich der eines Rausches, zeugen. Derlei Erlebnisse müssten auf körperlichen oder gruppendynamischen Herausforderungen beruhen. Solche Aktivitäten hätten womöglich das Potential, die Sogwirkung der Gewaltanwendung in alternative Bahnen umzuleiten und dadurch zunehmend abzuschwächen.

Ein erster Schritt in diese Richtung wäre wohl getan, ließen sich Handlungsalternativen fühlbar machen. Wie fühlt es sich beispielsweise an, innezuhalten, also physische

Überlegenheit *nicht* auszuleben? Wie fühlt es sich an, *angenehme* Berührungen zu geben oder zu empfangen, anstatt dem Gegenüber Schmerzen zuzufügen. Wie fühlt es sich an, Teil eines außeralltäglichen Prozesses zu sein und z.B. zu erleben, seine Ich-Identität in einer Gruppe gänzlich neu definieren zu können?

Dieser Gedankengang führt erneut zu Randall Collins und seinen Überlegungen zur Überwindung von Konfrontationsanspannung.

3.2.3. Arbeit mit gelingenden Interaktionsritualen

Entgegen der landläufigen Meinung, wie oben ausgeführt, es müsse sich nur genug Druck aufbauen und schon entlüde sich angestaute Aggression in einer Gewalthandlung, zeigt Collins auf, dass es sozial schwierig ist, die von ihm beschriebene Konfrontationsanspannung in Richtung Gewaltakt zu überwinden (vgl. Kapitel 3.1.2). Im Gegenteil spricht Collins von dem Streben danach, sich mit seinem Interaktionspartner verbinden zu wollen, gewissermaßen mit seinem Rhythmus und seinen Emotionen zu schwingen (vgl. Kapitel 3.1.2.1) und so zu gelingenden anstatt zu zerstörenden Interaktionsritualen zu gelangen.

Folglich müssten in der Präventionsarbeit genau solche Interaktionsmöglichkeiten eröffnet werden. Erlebnisse, worin für betroffene Jugendliche sich verbindende, miteinander schwingende Energien spürbar werden. Die übergeordnete Zielsetzung wäre dann, dass sie befähigt sind, schließlich auch in aggressiv aufgeladenen Situationen nicht in Vorwärtspanik zu verfallen, sondern sich maximal in Drohgebärden zu ergehen.

Im weiteren Verlauf dieser Ausarbeitung scheint es zunächst angebracht zu sein, einmal eingehender die bestehende Praxis in der Präventionsarbeit zu beleuchten und mit den Erkenntnissen, die sich aus den Forschungsarbeiten von Randall Collins sowie Ferdinand Sutterlüty ergeben, abzugleichen.

Zu diesem Zwecke soll nachfolgend ein etabliertes Trainingsprogramm herausgegriffen werden, das Anti-Aggressivitäts-Training nach Jens Weidner, das seinen Ursprung in den USA hat, wo es im offenen Jugendstrafvollzug an den Glen-Mills-Schools für gewaltbereite Bandenjugendliche in Philadelphia entwickelt und praktiziert wurde (vgl. Burschyk et al., S. 78).

4. Das Anti - Aggressivitäts - Training (AAT) nach Jens Weidner

In den Jahren 1982-1987 wurde es von Jens Weidner und anderen nach Deutschland importiert, durch theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen zunächst an der Jugendanstalt Hameln weiterentwickelt und seither überwiegend in der Arbeit mit straffällig gewordenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen angewandt (vgl. ebd.).

Im Jahr 1987 wurden sieben Personen, die intensiv Gewalt ausübten, vom ersten deutschen AAT-Team behandelt. Heute sind es über 3000 aggressive Menschen in Deutschland, der Schweiz und Österreich. Seit 1994 absolvierten über 1000 Sozialpädagogen, Psychologen, Juristen und Lehrer die Ausbildung zum zertifizierten AAT-Trainer (vgl. Weidner, Gall 2019a).

Basierend auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma entwickelten Weidner und andere das Training als „deliktspezifische, sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmaßnahme für aggressive Wiederholungstäter“ (Burschyk et al., S. 78).

Zugrundeliegend für die lerntheoretischen Erwägungen des Konzepts sind Banduras Untersuchungen zu Aggression und seine Ableitungen für die verhaltenstherapeutische Praxis. Durch Lernen am Modell, differentielle Bekräftigung und systematisches Desensibilisieren soll gewalttätiges Verhalten abtrainiert werden (vgl. ebd.).

Für die vorliegende Ausarbeitung interessiert an dem Trainingsprogramm insbesondere, inwiefern die angewandte Methodik potentiell emotionsregulierende Wirkung entfalten kann. Um diesbezüglich zu einer Einschätzung zu gelangen, wird nachfolgend zunächst der Aufbau des Trainingsprogrammes erläutert, um anschließend einen Versuch der Bewertung der Wirkweise zu unternehmen.

4.1. Zur Konfrontativen Pädagogik

Bezeichnend für das Anti-Aggressivitäts-Training ist sein mit der Gewalttat konfrontierender Handlungsstil. Deshalb werden dieses Training sowie das sogenannte Coolness-Training häufig unter dem Begriff Konfrontative Pädagogik zusammengefasst. Namhafte Vertreter dieses sozialpädagogischen Handlungsstils, Jens Weidner und Reiner Gall vom Deutschen Institut für Konfrontative Pädagogik betonen jedoch, dass es sich hierbei vielmehr um ein „methodisches Verfahren im Kontext eines auf Demokratie und auf Förderung von Selbstverantwortung der Adressaten zielende[s] erzieherische[s] Prinzip[...]“ (Weidner, Gall 2019b) handelt und

Konfrontation in diesem Zusammenhang „als eine von zahlreichen Interventionsformen eingesetzt [wird]“ (ebd.)

Mit der tatkonfrontierenden Methode des AATs intendieren die intervenierenden Pädagogen, „aggressive Menschen dort abzuholen, wo sie stehen“ (Weidner, Gall 2019c) und begründen Ihre Vorgehensweise damit, dass

> „diese jungen, heranwachsenden und erwachsenen aggressiven Menschen [die Konfrontation] lieben – so ihre Selbstthematisierungen – , die Action und den damit verbundenen Thrill. Entsprechend erleichtert bei dieser Zielgruppe ein konfrontativer Zugang die Kommunikation mit den Probanden, solange eine vertrauensvolle professionelle Beziehung geschaffen werden konnte.“ (ebd.)

Die Konfrontative Pädagogik agiert wenn man so will in zwei Spannungsfeldern: Einerseits sieht sie sich als Anwalt sozial-kommunikativer Gruppenbezüge und lehnt die Verletzung individueller Freiheitsrechte strikt ab. Sie wirkt deshalb auf eine möglichst rasche und direkte Tatkonfrontation hin. Andererseits gilt es die Tatperson in der pädagogischen Beziehung ernst zu nehmen und zu respektieren (vgl. ebd.).

Somit orientiert sich die Konfrontative Pädagogik an einem autoritativen Erziehungsstil, der mit Wärme und Zuwendung nachvollziehbare, klare Strukturen und Grenzen sowie entwicklungsgerechte Aufgaben und Herausforderungen vermitteln möchte. Die Vorteile dieses Stils, gerade für die Zielgruppe der mehrfach gewalttätig gewordenen Jugendlichen, sehen Weidner und Gall in prosozialerem Verhalten, größerer Aufgeschlossenheit sowie einem angemessen-durchsetzungsfähigen Alltagsverhalten (vgl. Weidner, Gall 2010, S. 18). Dabei messen Sie dem autoritativen Stil besonders hohe Kommunikations- und Aushandlungsbereitschaft bei und sehen seine herausragenden Stärken darin, mit den betroffenen Jugendlichen eine pädagogisch gelenkte Streitkultur über Werte, Normen und abweichendes Verhalten zu führen (vgl. ebd.).

So kommen die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik zu dem übergenordneten Leitmotiv ihres Erziehungsverständnisses: „Den Menschen verstehen, aber mit seinen abweichenden Taten nicht einverstanden sein (Weidner et al., S. 5).

Mit einer ihrer wesentlichen Merkmale, der Tatkonfrontation, beruft sich die Konfrontative Pädagogik auf die provokative Therapie des Psychotherapeuten Frank Farrelly, dessen „verblüffende, humorvolle, paradox-interventionistische Alltagsarbeit gerade bei sozialarbeits- und psychologiegesättigten Mehrfachauffälligen auf Neugier und Interesse stößt“ (Weidner, Gall 2010, S. 19). Dabei muss sie sich mit Kritik

auseinandersetzen, die sich in Sorge darüber zeigt, dass die Klienten möglicherweise psychische Zusammenbrüche erleiden könnten, wenn sie auf solch schonungslose Weise mit ihren Taten konfrontiert würden. Dem entgegen steht die Überzeugung des konfrontierenden Pädagogen, dass gerade durch das übermäßig starke Herausstellen der Taten, häufig sogar verbunden mit absichtlich ironisierenden oder humoristischen Kommentaren, erst die Stärken und persönlichen Kräfte des Klienten hervorzubringen seien (vgl. ebd. S. 20).

Mit anderen Worten strebt diese Pädagogik „einen schlagartigen, radikalen, schnellen Erkenntnisgewinn des Menschen an“ (ebd.) und bezieht sich methodisch neben Frank Farrelly zusätzlich auf die klientenzentrierte Gesprächsführung des Gestaltpsychologen Fritz Pearls, mit seiner Methode des ‚hot seat‘ sowie auf den Begründer des Psychodramas, Jacob Moreno, der mit seiner ‚Hinter-dem-Rücken-Technik‘ den Klienten in die Lage versetzt, schonungslos, offenen Statements anderer Gruppenmitglieder ausgesetzt zu sein.

Dennoch definieren die Vertreter der Konfrontativen Pädagogik klare Grenzen für das Anwenden der Tatkonfrontation, zum Beispiel bei der Behandlung von aggressiven Menschen mit traumatischen Erfahrungen oder Menschen mit autoaggressiven Tendenzen. Ebenso zu unterlassen ist die Methode, wenn es sich bei den Klienten um Grenzfälle zur Psychiatrie handelt oder bei psychisch labilen Konflikt- und Beziehungstätern (vgl. Weidner, Gall 2019c).

4.2. Didaktik und Methodik des AAT

Bevor mit den konkreten didaktischen Zielsetzungen des AAT und dessen Methoden fortgefahren wird, sollen zunächst einige Aussagen skizziert werden, die betroffene Jugendliche über sich selbst getätigt haben. Anhand der hierzu stattgefundenen Interpretationen der Verantwortlichen des Programms, lässt sich schlüssig nachvollziehen, worin sich die didaktische Ausrichtung des Trainings begründet.

4.2.1. Selbstthematisierungen gewaltbereiter Jugendlicher

Wie bereits am Ende des vorigen Kapitels angeklungen, handelt es sich bei der Zielgruppe des AATs nicht um jene, die sich im Konfliktfall sporadisch aggressiv verhalten, sondern um überwiegend männliche Jugendliche und junge Erwachsene,

> „für die Gewalt zum Alltagshandeln zählt, die Gewalt als eine einfache, unkomplizierte, ökonomische und Erfolg versprechende Form der Interaktion betrachten. Das Motto dieser selbstbewusst auftretenden, thrill-orientierten Spezies lautet: Gewalt macht Spaß!“ (Weidner, Malzahn, S.46).

Zu dieser Einschätzung kommt Jens Weidner nachdem er etwa 100 Mehrfach-Gewalttätige aus der Jugendanstalt Hameln bat, ihr Persönlichkeitsprofil schriftlich selbst zu definieren. In der Auswertung zeigt sich, einige Kernaussagen wiederholen sich regelmäßig. Weidner identifiziert daraufhin zwei Persönlichkeitsbezüge, die seines Erachtens für die Aufrechterhaltung und das Ausleben von Aggressivität zentrale Bedeutung haben: Einerseits Rechtfertigungsstrategien, bezogen auf begangene Gewalttaten, sowie große Empathiedefizite für das Opfer (vgl. ebd., S. 47). Er leitet daraus zwei zentrale pädagogische Zielsetzungen ab: Das Behandeln von Neutralisierungstechniken und die Befähigung zum Empathieempfinden, entsprechend seiner Überzeugung, „wer Mitgefühl mit Opfern entwickelt, verliert den Spaß an der Gewalt“ (ebd.).

Weitere Persönlichkeitsmerkmale, die Weidner den Jugendlichen attestiert, weisen ein stark verunsichertes Selbstbild auf, da sich einerseits Beschreibungen wie durchsetzungsstark, dominant und selbstbewusst wiederfinden und gleichzeitig häufig Begriffe wie Versager fallen. Weidner kommt deshalb zu dem Eindruck, die Opfer würden als Tankstelle für das Selbstbewusstsein benutzt und stützt sich dabei auf Aussagen wie diese: „‘Ich bin ein Audi-Turbo-Quattro, und meine Opfer sind meine Tankstelle, und weil ein Turbo viel Sprit braucht, brauche ich viele Opfer‘“ (ebd.).

Bezeichnend in den Selbstbeschreibungen ist außerdem, dass die Täter mit einem Sieg nicht zufrieden sind, „sondern sie brauchen die totale Niederlage des Opfers“ (ebd., S.49). Ferner weisen sie einen Mangel an Antizipationsfähigkeit, also keine Reflexionsbereitschaft bezüglich der Opferfolgen auf. Sie verharmlosen ihre Taten oder versuchen sie sogar ins positive Licht zu rücken, als hätten sie dem Opfer einen Gefallen getan, weil es nun ‚gestärkt‘ aus der Situation hervorgehen könne.

Schließlich stellt Weidner in den ausgewerteten Selbstaussagen „ein extrem hohes Kränkungsniveau“ (ebd., S.50) fest und interpretiert, dass Kränkungen „als existentieller Angriff auf die Persönlichkeit“ (ebd.) gewertet werden und deshalb bereits der ‚schiefe Blick‘ oder der ‚komische Gang‘ zum Aggressionsauslöser werden können (vgl. ebd.).

4.2.2. Grundprinzipien des AAT

Der zeitliche Rahmen des Programms sollte sich idealerweise über fünf bis sechs Monate erstrecken. Vier Monate sollten in keinem Fall unterschritten werden (vgl. Weidner, Gall, 2019a). Die Personenkonstellationen der Gruppensitzungen setzt sich typischerweise wie folgt zusammen: Es ist mindestens ein zertifizierter AAT-Trainer anwesend, ein Co-Trainer, ein oder zwei Ex-Teilnehmer (als Gewaltexperten), eine neutrale Person sowie fünf bis sieben Trainingsteilnehmer. Der Zeitumfang der wöchentlichen Sitzungen beträgt drei bis fünf Stunden. Die Gruppengespräche werden von Einzelgesprächen und Freizeitaktivitäten zum Beziehungsaufbau flankiert (vgl. Burschyk et al. 2009, S. 87). Gerade den notwendigen Beziehungsaufbau betonen die Konzeptvertreter und konstatieren, dass „ohne die Entwicklung von der sekundären Behandlungsmotivation (z.B. durch richterliche Auflagen) zur primären Eigenmotivation des Täters [sich] kein Trainingserfolg [einstellt]“ (Weidner et al. 2009, S.284).

Im weiteren Verlauf werden charakteristische Programmpunkte des Konzeptes unter den vier folgenden Kapiteln zusammengefasst, um konkrete Trainingsmomente aufzuzeigen.

4.2.2.1. Analyse von Aggressivitätsauslösern – erste Trainingsphase

Bezug nehmend auf Bandura geht das Konzept davon aus, dass Aggressivität keine unberechenbare, explosive Reaktion, sondern durch Hinweisreize aus der Umgebung beeinflusst ist. Belege hierfür sieht Weidner im Verhalten der jungen Männer, wenn sie, wie oben erwähnt, Kränkungen als existentiellen Angriff auf ihre Person verstehen und empfiehlt also in den Sitzungen „punktgenau Aggressivität auslösende Situationen [zu] analysier[en], um dem Teilnehmer die Zwanghaftigkeit seines – sich wiederholenden – Verhaltens aufzuzeigen“ (Burschyk et al. 2009, S.81).

In der ersten Sitzungsphase, im hier gezeigten Beispiel, in den ersten beiden Sitzungen, werden mögliche Aggressivitätsauslöser im gemeinsamen Gespräch herausgestellt. Im Gesprächsstil des interessierten Nachfragens wirft das Trainerteam hierzu Fragen auf, wie etwa: Was sind provozierende Situationen für dich? Wann ist Gewalt für dich zwingend notwendig? Außerdem bekommt jeder Teilnehmer die Gelegenheit seine Lebensgeschichte zu referieren und dabei auf seine Familie einzugehen. An dieser Stelle zeigt sich oft Widerstand, nach dem Motto: ‚Lass meine Familie da raus! Gegenteiliges ist jedoch zu beobachten, wenn es darum geht, die

Karriere der Straftaten zu beschreiben. Hier ergießen sich die Teilnehmer oft in Legendenbildungen (vgl. Weidner, Gall 2019a).

Im späteren Verlauf des Trainings werden vom Trainerteam aus den genannten Aggressivitätsauslösern Hierarchien aufgebaut, beginnend mit leichten Belästigungen bis hin zu Aggressivität auslösenden Provokationen. Im Sinne systematischer Desensibilisierung werden jene Aggressivitäts-Hierarchien, z.T. durch Provokationstests, solange durchgespielt bis die Gefühle von Erregung und Anspannung einer Entspannung gewichen sind (vgl. Burschyk et al. 2009, S. 82).

Zusätzlich findet im Rahmen der zweiten Gruppensitzung eine Vertrauensübung statt. Beispielsweise, sich mit verbundenen Augen führen zu lassen.

4.2.2.2. Steigerung von Opferempathie - zweite Trainingsphase

In dieser Phase des Trainings steht jeweils ein Teilnehmer im Fokus der Aufmerksamkeit. Er wird im sachlichen und gleichzeitig konfrontierenden Befragungsstil vom Trainerteam interviewt. Dabei befinden sich einer der Teamer (interviewender Trainer) und der Interviewte hinter einer Sichtwand, verdeckt vor den übrigen Teilnehmern, die zusammen mit dem zweiten Teamer das Interview auf der anderen Seite der Wand verfolgen können (vgl. ebd. S. 88).

Das Interview orientiert sich an folgenden Leitfragen: Hast du Mitleid mit dem Opfer? Warum hast du ... (Tatbeschreibungen) gemacht? Schildere noch mal den genauen Ablauf (öffentliche Schilderung der eigenen Gewaltpraxis)? Hast du (Alp-)Träume? Was sind deine Stärken? Deine Schwächen? Nenn doch mal jeweils drei. Was könnte dich von der Tat abbringen? (vgl. ebd. S. 89).

Im Rahmen der Interviews geht es im Wesentlichen um das Herausarbeiten der angewandten Neutralisierungstechniken sowie um das bewusste Benennen des eigenen Selbstbildes. Ersteres befreit die Person von Schuld- und Schamgefühl für ihre Tat und verhindert damit empathisches Verhalten bezogen auf das Opfer. Es gilt diese Rechtfertigungsstrategien sukzessive zu entlarven, um der Gewalttat die scheinbare Legitimation zu entziehen. Die Vorgehensweise besteht darin, den Teilnehmer zunächst die Neutralisierungsversuche aussprechen zu lassen und ihn anschließend jeweils mit den Folgen seiner Tat (bezogen auf das Opfer, z.B. Krankenhausbefunde, lebenslange Lähmung) zu konfrontieren (vgl. ebd. S. 80).

Dies soll außerdem zur Bewusstmachung des verschobenen Selbstbildes beitragen, welches zwischen Real- und Idealselbst auseinanderklafft. Die Wahrnehmung des

eigenen Selbst ist dissonant. Einerseits erhöht sich der Teilnehmende zum unbeugsamen Straßenhelden und andererseits fühlt er das Versagen und mangelnde Selbstbewusstsein, welches laut Konzeptvertretern zu übermäßiger Reizbarkeit bei Kritik führt. Ziel ist deshalb, die eigenen Schwächen auszuhalten und mit ihnen leben zu lernen (vgl. ebd. S.83).

4.2.2.3. Desensibilisierung – dritte Trainingsphase

Das Trainingsprogramm sieht zwei Heiße-Stuhl-Phasen vor, die der Teilnehmer absolvieren muss, ohne sie abzubrechen. Es handelt sich hierbei um eine Form der Tatkonfrontation, die einem Stresstest gleichkommt.

In einer Sitzung mit dem ‚Heißen Stuhl' sieht der Ablauf vor, dass die Person anfangs den Raum verlässt und die zurückbleibende Gruppe mit dem Trainer den Verlauf der Konfrontation vorbereitet. Die auserwählte Person erfährt erst zu Beginn der Sitzung, dass sie auf dem ‚Heißen Stuhl' Platz nehmen wird. In etwa 20 Minuten werden Sitzordnung, Konfrontationsform und der Leitfaden der Fragestellung besprochen. Im Fokus dabei stehen der Tathergang (hierfür wird während der Heißen Stuhl – Phase gelegentlich aus dem Gerichtsprotokoll zitiert) und die Bezugnahme auf Aussagen aus vorangegangenen Interviews. Nachdem die Vorbereitung abgeschlossen ist, nimmt der jeweilige Teilnehmer auf dem ‚Heißen Stuhl' Platz und wird sogleich mit schonungsloser und brutaler Offenheit mit seinen Taten, Widersprüchen und Schwächen konfrontiert (vgl. Burschyk et al. 2009, S.90). Hierbei dürfen sich alle im Raum beteiligen, jedoch gilt das sogenannte Non-Touch-Gebot, welches besagt, dass keinerlei körperliche Berührung erfolgen dürfe (vgl. Weidner et al. 2010, S. 284). Ziel ist es, den Teilnehmer durch verbale Provokationen an seine Belastungsgrenze zu bringen und zu trainieren dieser standzuhalten und nicht gewalttätig zu reagieren. Der Betreffende kann jederzeit den ‚Heißen Stuhl' verlassen und die Konfrontation abbrechen. In diesem Fall würde die Einheit wiederholt werden müssen (vgl. Burschyk et al. 2009, S. 90).

Auch hierbei beruft sich das Konzept auf Bandura und argumentiert, dass das Einüben explosiver Stresssituationen positive Effekte für die Teilnehmenden habe. „Wenn Aggressoren provokative Tätigkeiten aufgeben, machen sie bald mit potentiell belohnenden Aspekten ihrer Umwelt Bekanntschaft, die immer vorhanden waren und die die neu entstehenden Verhaltensmuster automatisch verstärken." (Bandura 1979, S. 337).

Der ‚Heiße Stuhl' wird mit für die rückfallpräventive Arbeit zielführenden Fragen strukturiert vorbereitet und setzt voraus, dass der Klient eine Grenzerfahrung machen darf und soll. Dissoziative Zustände, z.b. hervorgerufen durch Überregung, sollen jedoch vermieden werden. Allerdings ist eine Grenzerfahrung nur wenig entfernt von Überregung und deshalb bedarf es einem hohen Maß an Empathiefähigkeit und stete kritische Selbstreflexion der Trainer während die ‚Heiße-Stuhl' – Sequenz absolviert wird (vgl. Steffes-en 2012).

Leitfragen für die ‚Heiße-Stuhl'-Sequenz sind: Wie cool bist du wirklich? Was bleibt übrig von der Legende des ‚coolen' fairen Kämpfers für Freiheit und Gerechtigkeit? Wie war das Geräusch als das Nasenbein brach? Wollte das Opfer fliehen? Schrie und wimmerte es während der Tat? Welche Phantasien hattest du während der Tat? (vgl. Burschyk et al. 2009, 90f).

Üblicherweise endet die Sequenz mit einer Entspannungsübung und der Hausaufgabe, einen Entschuldigungsbrief an eines der Opfer zu erstellen. Dabei ist nicht entscheidend, wie ehrlich die Entschuldigung gemeint ist, sondern die Frage, wie gut sie sich in das Opfer hineinversetzen können. Die Briefe werden nicht verschickt. In jedem Fall muss nach Beendigung der Sequenz jedoch eine Nachbesprechung erfolgen, die gegenüber dem Teilnehmer betont, dass er einer außerordentlichen Belastungsprobe ausgesetzt war. Dies dient laut Weidner und anderen der positiven Verstärkung und hilft dem Teilnehmenden bei der Wiederherstellung seiner Selbstachtung (vgl. ebd., S. 91).

Anschließend an die unten beschriebene vierte Sitzungsphase folgt dann die zweite Runde auf dem ‚Heißen Stuhl'. Im Mittelpunkt stehen in dieser Sequenz Leitfragen, wie: Bist du ehrenvoll, wenn du an deine Taten denkst? Was passiert mit dir, kurz bevor du ausrastest? Wann willst du zuschlagen? Was führst du überhaupt für ein Leben? Hast du Minderwertigkeitskomplexe? (vgl. ebd., S. 92f).

In diesem wie auch in der ersten Sequenz sollen Situationen thematisiert werden, „die früher zu Gewalttätigkeiten geführt haben. Die Provokationen werden [...] so lange wiederholt, bis die Teilnehmer in der Lage sind, extrem gespannte Situationen durch Humor, Abwiegeln, Ironisieren zu entschärfen" (ebd. S. 86). Ziel ist also, weniger sensibel für Gewaltanwendung zu werden.

4.2.2.4. Übernahme von Tatverantwortung – vierte Trainingsphase

In der Zwischenphase während der ersten und der zweiten ‚Heißen Stuhl'- Sitzung soll die Opferperspektive intensiv bearbeitet werden. Die Opferbriefe werden besprochen und auf ihre Aufrichtigkeit hin befragt. Der Gesprächsstil des Trainerteams hierbei ist sachlich und konfrontativ (vgl. ebd., S. 91).

In dieser Trainingsphase können auch sogenannte Kosten-Nutzen-Analysen mit den Teilnehmenden erstellt werden. Denn laut Weidner und Kollegen betonen gewaltaffine Jugendliche die positiven und nützlichen Aspekte ihrer Aggressivität: Der persönliche Nutzen aus der Gewalthandlung (z.b. das kurzfristige Überlegenheitsgefühl, Machtausüben) würde die eingesetzten Kosten (z.B. eigene Verletzungen, Inhaftierung) weit übertreffen und rechtfertige deshalb Gewaltanwendung als legitime Handlungsoption. In den Sitzungen soll herausgearbeitet werden, dass diese Rechnung nicht (mehr) stimmt, indem die Opferschädigungen und damit verbundene Kosten und gegebenenfalls lange Haftzeit vor Augen geführt werden (vgl. ebd., S.82f).

4.3. Bedeutung des AAT im Kontext soziologischer Emotionsforschung

Dieses Kapitel kommt zu einer Bewertung des AATs unter Berücksichtigung der Schlussfolgerungen für die Präventionsarbeit, die weiter oben ausgehend von der soziologischen Emotionsforschung gezogen wurden. Das Anliegen besteht nun darin, die Trainingsphasen des AAT unter den Fragestellungen zu beleuchten, die sich aus den Forschungsarbeiten von Randall Collins und Ferdinand Sutterlüty ergeben (vgl. Kapitel 3.2.). Hier wird besonderes Augenmerk auf deren Erkenntnisse zur Eigendynamik von Gewalthandlungen gelegt und die Frage gestellt, ob und inwiefern das AAT mit den Forschungsergebnissen in Einklang agiert.

4.3.1. Das AAT und das Arbeiten an der Bewusstheit

In den ersten beiden vormals benannten Trainingsphasen des AAT ist eine besonders hohe Motivation erkennbar, das in diesem Schriftstück geforderte Arbeiten an der Bewusstheit umzusetzen. Dies zeigt sich beispielsweise gleich zu Beginn des Trainings, sobald die Vertreter des Konzepts in der Arbeit mit den betroffenen Jugendlichen feststellen, sie neigen dazu, Kränkungen als existentiellen Angriff auf ihre Person zu verstehen (vgl. Kapitel 4.2.2.1.) und deshalb zu dem Schluss kommen, es müsse eine Analyse von Aggressivitätsauslösern vorgenommen werden, „um dem

Teilnehmer die Zwanghaftigkeit seines – sich wiederholenden – Verhaltens aufzuzeigen“ (Burschyk et al. 2009, S.81). Daraus kann der Rückschluss gezogen werden, die Konzeptvertreter postulieren mit eigenen Worten, es müsse an der Bewusstheit gearbeitet werden. Dies entspräche den Folgerungen, die in Kapitel 3.2.1 dieser Ausarbeitung formuliert wurden. Ausgehend von der Forschungsarbeit Ferdinand Sutterlütys, dessen Überlegungen, allerdings eine andere Perspektive auf die Analyse von Aggressivitätsauslösern werfen. Denn er liefert eine Antwort auf die Frage, *worin* die Ursache für die gezeigte Zwanghaftigkeit gewalttätigen Handelns liegt. Er sieht diese mitnichten „als Reaktion auf bestimmte Formen der Provokation“ (Bandura 1979, S. 139), sondern wie bereits in Kapitel 3.1.1.2. ausgeführt, zeigt Sutterlüty, dass sich die Jugendlichen im Laufe ihrer Sozialisation gewaltaffinen Interpretationsregimes unterwerfen und dies dazu führt, dass sie dazu neigen, (Konflikt-)Situationen als potentielle Bedrohung überzudeterminieren und in der Folge gegen sie aufbegehren müssen. So verstanden hat das gezeigte Verhalten weniger mit Zwang zu tun als vielmehr mit einem durch Viktimisierungs- und Ohnmachtserfahrungen erworbenen Wahrnehmungsmuster. Nichtsdestotrotz scheint die Arbeit an der Bewusstheit ein möglicher Ausweg aus diesem Verhalten zu sein.

Jedoch wird nicht nur in der ersten Trainingsphase an der Bewusstheit gearbeitet, sondern auch wenn es darum geht, Rechtfertigungsstrategien zu entlarven bzw. ein gegebenenfalls entstandenes dissonantes Selbstbild. Dieser Rückschluss ergibt sich aus jener Vorgehensweise des Trainings, durch konfrontierenden Befragungsstil den Teilnehmer zu befähigen, die auseinanderklaffende Selbst- und Fremdwahrnehmung zunächst wahrzunehmen.

Womit aber noch nicht die Frage beantwortet ist, *warum* das Machtausüben und die damit verbundene Überlegenheit für den betroffenen Jugendlichen so reizvoll erscheinen. Mit Sutterlüty jedoch finden wir die Antwort in dem Konzept der intrinsischen Gewaltmotive, wonach die offensichtliche physische Überlegenheit, die Schmerzen des Opfers und/oder auch die Außeralltäglichkeit des gewalttätigen Aktes (vgl. Kapitel 3.1.1.1) dem so Handelnden ermöglichen, sich in einen sonst nicht empfundenen, ihn überwältigenden Triumphrausch zu versetzen. Die Sogwirkung eines solchen Rausches scheint außerordentlich zu sein und scheint im Widerspruch zum dennoch vorhandenen moralischen Gewissen zu stehen, weshalb Neutralisierungstechniken zum Einsatz kommen, die die moralische Verwerflichkeit des Verhaltens wegrationalisieren sollen.

Hier drängt sich die Frage auf, ob die im Training durchgeführte Kosten-Nutzen-Analyse nicht Gefahr läuft, zu verpuffen. Denn für den gewaltanwenden Jugendlichen sind ja demnach das ‚Zerstören' seines Opfers geradezu Voraussetzung für erstrebenswerte Rauschmomente. Nach dieser Logik könnten sich die eingesetzten Kosten (z.B. wochenlanger Krankenhausaufenthalt des Opfers) durchaus ‚lohnen' und mit Hilfe von Rechtfertigungsstrategien (z.B. das Opfer sei selbst Schuld, weil...) sogar klein gehalten werden.

Wenn man so will, dann versucht also das Trainingsprogramm über die Methode des Bewusstmachens von z.B. Neutralisierungstechniken, zu erreichen, das in den Hintergrund getretene moralische Gewissen zu wecken und wieder in den Vordergrund zu schieben. Dies würde auch der Zielsetzung entsprechen, die Opferempathie steigern zu wollen, welche in der Folge – laut Vertretern des AATs – weitere Gewalttaten verhindern würde, denn „wer Mitgefühl mit Opfern entwickelt, verliert den Spaß an der Gewalt" (Weidner, Malzahn 2009, S.47). Mit dieser Zielsetzung befindet sich das Trainingsprogramm in Einklang mit Collins' Erkenntnis, es sei sozial schwierig Gewalt anzuwenden. Denn wäre es einfach, müsste sich der Betroffene nicht in aufwendigen Neutralisierungstechniken ergehen, um seine Tat zu rechtfertigen. Jedoch genau das geschieht und zwar deshalb, weil er sich selbst erst die moralische Erlaubnis für die Tat geben muss.

In den Versuchen Bewusstheit zu erlangen, dominieren im AAT Methoden, die auf der kognitiven Ebene agieren. Verschiedene Gesprächsformen und –stile kommen zum Einsatz: Austausch in und mit der Gruppe, Interview, freies Erzählen. Im Wesentlichen wird während des Trainings gesprochen und verbalisiert. Stellt sich die Frage, ob nicht eine stärkere Fokussierung eines ganzheitlichen Zugangs zu den Trainingszielen das Programm erweitern müsste. Darin bestünde die Chance, tiefere Bewusstheit über seine Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster zu erlangen. Zu dieser Frage folgen Ausführungen in Kapitel 5.

4.3.2. Das AAT und das Arbeiten an gelingenden Interaktionsritualen

Bereits in Kapitel 3.2.3 wird die Frage aufgeworfen, ob in der Präventionsarbeit die Arbeit an gelingenden Interaktionsritualen stärker fokussiert werden sollte. Die Methode des Heißen Stuhls könnte in diesem Sinne, als ein Schritt in diese Richtung verstanden werden. Führen wir uns noch einmal vor Augen, worum es dabei geht:

Die Methode will letztlich physische Gewalt in sprachliche Gewalt umwandeln (vgl. Mock, Meyer 2009, S. 18). Sie will moralische Betroffenheit erzeugen und damit das „Bewusstsein der aggressiven Männer verändern“ (Weidner 2009, S. 11). Dies könnte im Sinne Collins‘ sein, der ja betont, dass vorhandene Konfrontationsanspannung sich nicht ohne weiteres in Vorwärtspanik auflöst, sondern aufgrund der sozialen Schwierigkeit, die mit dem grundlosen Schlagen einhergeht, eine gute Chance besteht, dass sich die aufgeladene Situation in dem Austauschen von Drohgebärden erschöpft. Genau dies wird durch den ‚Heißen Stuhl‘ trainiert, also das Innehalten in Momenten intensiver Provokation und damit das Offenhalten der Handlungsoption des gewaltfreien Rückzugs. Dies wiederum kann als erster Schritt in Richtung eines gelingenden Interaktionsrituals gesehen werden, wenngleich es wie eine Farce anmutet, bereits beim bloßen Unterlassen von physischer Gewalt von *Gelingen* zu sprechen. Jedoch gemessen an der Intensität der Provokation, die dem betroffenen Jugendlichen in dieser Situation entgegenschlägt und gemessen daran, dass derlei Situationen zuvor in Gewaltakten endeten, scheint das Innehalten-Können eine beachtliche Leistung für den betroffenen Jugendlichen zu sein.

Vielmehr problematisch könnte mit Sutterlüty argumentierend sein, dass bestimmte Formulierungen von Provokationen statt moralische Betroffenheit zu erzeugen, eher Gefahr laufen, Lustempfinden beim gewaltbereiten Jugendlichen auszulösen. Wenn beispielsweise der Jugendliche vom Trainer „ein Dutzend Mal dazu aufgefordert wird, das Geräusch eines brechenden Nasenbeins nachzuahmen“ (Mock, Meyer 2009, S.18) und anschließend mit Fragen wie: ‚Wie klingt das? Was findest du daran toll? Und wie kannst du das rechtfertigen?‘ bedrängt wird (vgl. ebd.). Dies alles in der Absicht, Rechtfertigungsstrategien zu offenbaren und Opferempathie zu wecken, jedoch nicht berücksichtigend, dass bei intrinsisch motivierter Gewalt, das Geräusch eines brechenden Nasenbeins Lustempfinden auslösen kann und dadurch sogar zum Motor weiterer oder sich intensivierender Gewalt entpuppen kann. Genau dies berichtete ein von Sutterlüty interviewter Jugendlicher: Ehrfurchtsvoll beschreibt er, wie er einen Bekannten beobachtet habe, der im Kaufhaus jemandem solange auf den Kopf gesprungen sei, bis der Schädel geknackt habe:

> „hat da een verprügelt im Kaufhaus und ist dem dann (.) uff dem Kopp rumgesprugen und wollt’s denn ooch knacken hören, oder so wat, hat er immer gesagt: „Will’s knacken hören!“ Und ist denn ooch ruffgesprungen uff den Kopf. (.) Allet so ‚ne perversen Sachen. Ick hab immer gedacht, ick wird -, vielleicht wird ick ooch mal so ausflippen, also so dermaßen ausflippen mit ‚m Menschen und (.) mit dem so dermaßen umzugehen also. [Räuspert sich]Manchmal kann ick ooch krass -, aber nicht so krass, dass ick Leuten richtig uff dem Kopf rumspringe, dass det

> knackt oder so wat. Aber wäre mal ‚ne lustige Erfahrung also, hhf, det einfach mal so zu machen also“ (Sutterlüty 2010, S. 49f)

4.3.3. Das AAT und die Arbeit mit sozial akzeptierten Rauscherfahrungen

So fragwürdig die Provokationsmethode des ‚Heißen Stuhls‘ unter gewissen Gesichtspunkten sein mag, beinhaltet sie dennoch eine herausragende Stärke, welche im Potential der erlebbaren Selbstkontrolle beheimatet ist. Folgendes berichtet ein Jugendlicher, der eine ‚Heiße Stuhl‘-Sequenz absolviert hat:

> „Wenn man reinkommt, zehn Leute gucken dich an, und dann auf einmal fangen sie dich an, irgendwie, ja, zu beleidigen [...] und du sitzt da und musst da einen angucken, das ist Horror. Das ist der Horror einfach. Wenn du da reinkommst und dann sitzt du auf diesem Stuhl und zehn Leute gucken dich an und einer macht dich nach dem anderen irgendwie so blöde an ... dann kommt man sich echt Scheiße vor auf diesem Stuhl“ (Bloeß et al. 2009, S. 109)

Ein weiterer Jugendlicher berichtet: „Ich habe noch nie gesehen, wenn ich einen voll gelabert hatte, dass der irgendwie aufgegeben hat, hab ich noch nie gesehen. Es is `n geiles Gefühl. Ohne Gewalt, einen irgendwie fertig zu machen. Schon cool“ (ebd. S. 116). Dies zeigt, es liegt hohes Potential im Empfinden der eigenen Selbstkontrolle oder auch schon, wie im letzten Zitat ersichtlich, zu erleben, dass dein Gegenüber sich *nicht* zur Gewaltanwendung provozieren lässt. Das beschriebene Empfinden mit dem eines Rauschgefühls gleichzusetzen, führt wohl zu weit. Jedoch scheint diese Form von Machterleben über den eigenen Körper, starke Emotionen auszulösen und damit in die Richtung eines Rauschmomentes zu weisen

Weit mehr Potential, Sogwirkung ähnlich der eines Rausches auszulösen, liegt womöglich in den erlebnispädagogischen Aktionen, die ebenfalls Teil des AATs sind. Folgendes Beispiel soll dies verdeutlichen: Die Sozialarbeiter, die im Rahmen eines Projekts der mobilen Jugendarbeit, das AAT durchführen, organisieren einen Ausflug zum örtlichen Alpenverein, um der Gruppe das Klettern an der Freeclimbing-Kletterwand zu ermöglichen. Sie achten darauf, dass der Ausflug in einer frühen Phase des AATs stattfindet, weil sie der möglichen Wirkung, die Gruppe dadurch zu stabilisieren, hohe Bedeutung beimessen (vgl. Bloeß et al. 2009, S. 106) Die Rechnung scheint aufgegangen zu sein, denn die „Jugendlichen sind nach dieser extremen Körpererfahrung gut gelaunt und tauschen ihre Erfahrungen untereinander aus“ (ebd.). Zu Beginn des Kletterns verfolgen sie zunächst ehrfürchtig, wie einer der erfahrenen Kletterer des Alpenvereins ohne Sicherung den Steilhang erklimmt, um das

Sicherungsseil einzuhaken und hegen Zweifel bezüglich der Haltbarkeit des Seiles. Nachdem diese Zweifel zerstreut werden konnten, erproben sich Jugendliche und Trainerteam in stetig steigenden Schwierigkeitsgraden. Mit unterschiedlichem Erfolg versuchen sie sich kontinuierlich zu steigern (vgl. ebd.). Zurück bleibt ein gemeinsames Erleben des konstruktiven Körpereinsatzes und das Empfinden sich freisetzender Endorphine, jenseits zerstörender Gewaltanwendung und insofern durchaus vergleichbar mit Rauscherleben, in vorgeschlagenem Sinne, einer sozial akzeptierten oder vielmehr sozial erstrebenswerten Interaktion. Ein Jugendlicher kommentiert das Erlebnis so: „Im ersten Moment denkt man, das schaffst du nie, ... wenn man da so unten steht und hochguckt, ... aber es ist eigentlich ganz einfach." (ebd.).

5. Plädoyer für ganzheitliches Vorgehen in der Präventionsarbeit

Festzuhalten bleibt, dass die Arbeit an der Bewusstheit, der Schlüssel zur Veränderung ist. Diese Auffassung resultiert aus der Vorgehensweise der Gestalttherapie. Wie bereits in Kapitel 3.2.1. ausgeführt, besteht ein wesentlicher Bestandteil ihrer Arbeit darin, dem Klienten zunächst Bewusstheit über erworbene Verhaltensmuster zu verschaffen, um ihn zu befähigen, im nächsten Schritt, zu entscheiden, wie er mit diesen Verhaltensmustern verfahren möchte. Das Ziel Bewusstheit über sein (gewalttätiges) Verhalten zu erlangen, ist wie bereits im bisherigen Verlauf dieser Ausarbeitung gezeigt, ebenfalls ausgewiesenes Ziel der Konfrontativen Pädagogik und des AATs. Wie nachhaltig ist jedoch das Arbeiten an der Bewusstheit, wenn es überwiegend auf der kognitiven Ebene stattfindet? Wie tief und wie umfassend kann die Auseinandersetzung mit erworbenen Verhaltensmustern sein, wenn in den einzelnen Phasen des Trainingsprogramms überwiegend *darüber gesprochen* wird? Wie umfassend kann eine Bewusstseinsveränderung herbeigeführt werden, die lediglich kognitiv – und sei es, wie mit der Methode des ‚Heißen Stuhls' vollzogen, sehr provozierend ausgerichtet, aber dennoch letztlich im Sprachlichen verhaftet?

Unter Berücksichtigung des Konzepts der intrinsischen Gewaltmotive von Ferdinand Sutterlüty kommt diese Niederschrift an den Punkt, die These zu wagen, Gewaltprävention darf nicht im Sprachlichen verhaftet bleiben. Um tiefe Bewusstseinsveränderung zu erreichen, muss der gesamte Körper in die Präventionsarbeit einbezogen werden. Im Gewahrsein dessen, worin intrinsisch motivierte Gewalttaten bestehen, wird klar, sie sind „allesamt unmittelbar an die Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit der Akteure gebunden" (Jessel 2008, S. 204). Die Körper von Tätern und Opfern sind konkret in die Gewalttat verstrickt und zwar nicht nur rein physisch

betrachtet, sondern in der gesamten Leiblichkeit des Menschen als Ganzes. „Diese Doppelaspektivität menschlicher Existenz ist für ein Verständnis von Gewaltdynamiken unerlässlich“ (ebd.). Darüber hinaus zeigt die Forschungsarbeit Sutterlütys, dass die Genese von gewalttätigen Verhaltensweisen eng an Körper- und Leiberfahrungen gekoppelt sind und Missachtungs- und Ohnmachtserfahrungen bedeutsame Risikofaktoren für die transgenerationale Übertragung von Gewalt darstellen. Diese Erfahrungen wiederum hinterlassen Spuren auf der basalen Ebene der leiblichen Integrität. Spuren, denen sich Menschen nicht nur vom Bewusstsein aus, top – down gesteuert, nähern können, sondern in erster Linie, bottom – up gesteuert, also über körperlich – leibliche Erfahrungen (vgl. ebd.).

Die angesprochene leibliche Integrität erlitt bei zur Gewalthandlung neigenden Jugendlichen mit hoher Wahrscheinlichkeit einen durch erfahrene Viktimisierung ausgelösten Autonomie- und Identitätsverlust. Im Zuge der Gewaltprävention käme es nun darauf an, betroffenen Jugendlichen Wege der „Wiedergewinnung ihres Leibes“ aufzuzeigen (vgl. ebd, S.206). Hierzu scheint es unerlässlich, einen ganzheitlichen Zugang in der Präventionsarbeit zu suchen, damit sich im Leib manifestierte Erfahrungen durch neue Erfahrungen quasi überschrieben werden können. In diesem Zusammenhang sei auf Luc Ciompi verwiesen, einem Schweizer Psychiater, der zum Zusammenwirken zwischen Fühlen und Denken forschte. Für ihn stehen leibliche Erfahrung und Reflexivität in einem sich stets aufeinander beziehenden, unaufhörlichen Zusammenhang. Das heißt, jeder Reflexion liegen leibliche Erfahrungen zugrunde und umgekehrt werden reflektierte Erfahrungen im Leib gespeichert, von wo aus sie wieder neue Erfahrungen erzeugen (vgl. Ciompi 2005, S.45ff).

6. Theaterpädagogisches Arbeiten in der Gewaltprävention

Theaterpädagogische Methoden bergen großes Potential in sich, ganzheitlichen Zugang in der Prävention zu schaffen. Durch die Verbindung aus Körpereinsatz und darauf bezogene Reflexionssituationen, arbeiten sie mit dem vormals geforderten Zusammenwirken aus Körper und Geist.

Ingo Scheller, der bis 2004 an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg ästhetisches Lernen und szenisches Spiel unterrichtete, schreibt hierüber: „Lernen findet in Szenen statt, in die wir mit allen Sinnen eingebunden sind“ (Scheller 1998, S.17) und attestiert somit dem szenischen Spiel eine herausragende Möglichkeit „nicht nur kognitive Auseinandersetzung mit Inhalten“ (ebd., S.25) zu ermöglichen, sondern

„auch unbewusste und vorbewusste Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster zur Darstellung [zu] bringen und [zu] reflektieren“ (ebd.).

Besondere Bedeutung kommt, laut Scheller, zunächst der Ergründung innerer Haltungen zu: Durch szenisches Spiel könnten vergessene, ausgegrenzte oder noch nicht entdeckte Gefühle, Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten (erneut) bewusst gemacht werden, um sie schließlich als Teil des eigenen Selbst zu akzeptieren (vgl. ebd.). Im nächsten Schritt könnten somit „polarisierende Vorstellungen und Deutungen, die neue Erfahrungen erschweren, in Frage gestellt und überwunden werden (ebd.).

Des Weiteren sieht Scheller mit dem szenischen Spiel eine Möglichkeit auch äußere Haltungen mit dem ganzen Körper zu reflektieren. Äußere Haltungen sind nach seinem Verständnis „einverleibte [...] körperliche [...] und sprachliche [...] Haltungen und Handlungsmuster [...], mit denen wir soziale Situationen gestalten, bewältigen und inszenieren“ (ebd.). Das szenische Spiel ermöglicht also, sich eigenes Verhalten bewusst zu machen, darüber hinaus zu erfahren, wie dieses Verhalten von anderen wahrgenommen wird und abzugleichen, inwieweit diese Wahrnehmung den eigenen Wünschen und Vorstellungen entspricht (vgl. ebd.). In der Folge könnte mithilfe des szenischen Spiels erarbeitet werden, „welche anderen (vergessenen) Verhaltens-möglichkeiten verfügbar sind und welche man erlernen kann, um die Beziehungen zu sich, zum eigenen Körper und zu anderen Menschen zu erweitern und zu verändern“ (ebd.).

Die Begriffssprache, so Scheller, reicht für derlei Lernprozesse nicht aus, „weil sie nur erklären und rechtfertigen würde, was erst zum Bewusstsein kommen soll. Sie allein ist nicht in der Lage, komplexe sinnlich-körperliche und emotionale Erlebnisse angemessen zu benennen“ (ebd.). Jedoch das szenische Spiel, verstanden als „sinnlich-ästhetische Lernform, die von sozialen Situationen und den in sie eingehenden Haltungen nicht abstrahiert“ (ebd., S.26), vermag dies zu leisten. Denn im szenischen Spiel werden „den Personen und Situationen keine Bedeutungen zugeschrieben, sondern diese werden durch die Spielenden (wieder) erschaffen, gestaltet und dargestellt“ (ebd.).

Hierin liegt eine große Stärke des szenischen Spiels, die sich dadurch entfaltet, dass es nicht um das *Sprechen über* eine bestimmte Situation geht, sondern um das *Handeln in* vorgestellten Situationen. Dieses Handeln setzt voraus, dass sich die Spieler Schritt für Schritt in ihre Rolle hineinarbeiten, indem sie von der theater-pädagogischen Spielleitung angeleitet, sehr genaue Vorstellungen von der fiktiven Situation und den darin agierenden Rollen entwickeln. Ihr Handeln bleibt dadurch „im

Spiel nicht fiktiv und bloße Inszenierung, sondern wird so real wie in analogen Alltagssituationen auch“ (ebd.).

Dies lässt bereits erahnen, worin das Potential des szenischen Spiels für die Präventionsarbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen besteht: In der Wiedergewinnung von Identität über das handelnde Auseinandersetzen in und mit verschiedenen Rollen. „Im Wechselspiel von Ich und Rolle können [...] Abgrenzungen und Polarisierungen in Frage gestellt und der Blick für die vielfältigen Schattierungen und Ambivalenzen in uns und unseren Beziehungen zu unserer sozialen Umwelt geöffnet werden“ (ebd., S.27).

Eine nachhaltige Veränderung des Verhaltensrepertoires gewaltbereiter Jugendlicher scheint so möglich zu sein. Im folgenden Kapitel werden nun die Facetten der Wirkmöglichkeiten des szenischen Spiels noch eingehender beleuchtet. Dabei wird erneut auf die Ausführungen aus Kapitel 3.2. Bezug genommen, um die dort formulierten Schlussfolgerungen für die Präventionsarbeit, die sich aus der zuvor dargelegten emotionssoziologischen Forschung ergeben, mit den hier vorgestellten, theaterpädagogischen Interventionen abzugleichen: Ist theaterpädagogisches Arbeiten in der Lage Bewusstheit zu schaffen, sowie gelingende Interaktionsrituale und ermöglicht es schließlich sogar sozial akzeptierte Rauscherfahrungen?

6.1. Arbeit mit Stillstellung ermöglicht Bewusstheit

Angefangen von Wahrnehmungs- und Vorstellungsübungen, über Körper- und Bewegungsübungen bis hin zu Rollengesprächen hält das szenische Spiel zahlreiche Methoden bereit, die großes Wirkpotential für die Präventionsarbeit entfalten. An dieser Stelle konzentrieren sich die Ausführungen jedoch auf die Standbildarbeit, ebenfalls ein spezifisches Verfahren des Szenischen Spiels. Anhand der Standbildarbeit lässt sich beispielhaft nachvollziehen, inwiefern das Arbeiten an der Bewusstheit ermöglicht werden kann. Insofern ist es naheliegend, dieses Verfahren einmal näher zu beleuchten. Hinzu kommt, dass Techniken des Standbildbaus Grundlage der Theaterarbeit des brasilianischen Regisseurs und Theaterpädagogen Augusto Boals waren, dessen Methoden im späteren Verlauf der Arbeit Bedeutsamkeit erlangen.

Durch die simple Tatsache, dass ein Standbild eine bestehende Situation einfriert, können sich im Moment dieses Agierens buchstäblich neue Welten für den Spieler auftun. Wohlgemerkt: Es *können* sich neue Welten auftun. Denn für den ungeübten Spieler ist es in der Regel sehr befremdlich, innezuhalten. Es entspricht nicht dem Zeitgeist. Wir sind es nicht gewohnt, uns selbst zu verlangsamen und von der

Heftigkeit der sich einstellenden Gefühlslage oft so überrascht, dass es schwer fällt, auch nur einige Sekunden in einer Position zu verharren. Die Lingener Theaterpädagogen Wiese, Günther und Ruping beschreiben das Phänomen als „die Wahrnehmung der restriktiven Fesselungen des Körpers [...], die die gewohnten Alltagshaltungen erzeugt haben“ (Wiese et al. 2006, S. 96). Folglich muss ein solches Innehalten mit ungeübten Spielern trainiert werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass es einige Versuche benötigt, bis der Spieler in der Lage ist, wirklich still zu stehen. Denn es geht hierbei ja nicht nur um das Stillstehen an sich, sondern das damit verbundene Empfinden der eingefrorenen Gestik und Mimik, sowie das Aushalten der Blicke der Anderen. Oft wird dieser Moment zunächst weggelacht, der Spieler fällt dadurch aus der Rolle. Er nimmt sich in solchen Momenten selbst die Chance, sich zu spüren. Wenn es jedoch, nach einiger Übung, funktioniert, ist es eine unerschöpfliche Quelle, Bewusstheit zu schaffen, sowohl für die stillstehende Person selbst als auch für Personen, die als Außenstehende die eingefrorene Haltung beobachten:

Gedanken und Gefühle können erkundet werden, wenn beispielsweise die Spieler aus ihrer Rolle heraus innere Monologe vollziehen oder benennen, wie sie ihre Haltung empfinden. Oft regt die eingefrorene Haltung zu ungewöhnlichen Perspektiven an oder bringt Unausgesprochenes an die Oberfläche. Beispielsweise dadurch, dass sich andere Spieler in dieselbe Haltung begeben und diese somit spiegeln. Sie können nun ihrerseits aus der Haltung heraus ihre Empfindungen benennen. Durch die Doppelung können verschiedene Aspekte oder Widersprüche in der Haltung offenbart werden (vgl. Scheller 1998, S. 60). Das eben Beschriebene bezieht sich auf jene Form der Stillstellung, die handelnde Personen in einer fiktiven Situation zeigen.

Genauso denkbar wäre jedoch auch die plötzliche Stillstellung, die entsteht, wenn im Raum stattfindende Bewegungsabläufe mit einem einfachen Freeze-Ruf gestoppt werden. Wichtig ist, dass sich die Teilnehmer dabei nichts vornehmen und keinen besonderen Ausdruck intendieren. Nach einem Freeze-Ruf kann auf unzählige Weise fortgefahren werden. Hier zwei Beispiele: Die nun entstehenden Statuen können bis auf eine oder zwei wieder aufgelöst werden. Somit kann ästhetische Überhöhung der beiden übrigen Statuen erreicht werden. Häufig führt das dazu, dass die sie betrachtende Gruppe eigentümlich berührt ist, von dem, was sich zeigt. Darüber hinaus könnten die Statuen durch Antippen zu inneren Monologen aufgefordert werden (vgl. Wiese et al. 2006, S. 103).

Diese Beispiele lassen erahnen, dass in Techniken der Stillstellung große Chancen liegen, Bewusstheit über seine Verhaltensmuster zu erlangen. Vergegenwärtigen wir uns erneut, dass die Neigung gewalttätig zu handeln, eine Handlungsoption darstellt, die sich (mit hoher Wahrscheinlichkeit von Kindheit an) in den Leib eingebrannt hat, so könnten Verfahren des szenisches Spiels, insbesondere das Standbildverfahren eine herausragende Chance bieten, dieser Neigung bottom-up gesteuert zu begegnen. Ganz im Sinne einer von der Psychomotorik geforderten „reflexiven Leiblichkeit [...], die nicht nur das unmittelbare Erfassen von leiblichen Sinnbezügen und Lebenszusammenhängen, sondern auch die Fähigkeit zur Distanzierung und Reflexion kultiviert“ (Jessel 2008, 206).

6.2. Arbeit mit Stillstellung als gelingende Interaktion

Der brasilianische Theaterregisseur Augusto Boal beschäftigte sich im Rahmen der Entwicklung seines Theaters der Unterdrückten ausgiebig mit vielerlei Formen des Standbildbaus. Im Zuge der Entwicklung seines bekannten Forumtheaters konzipierte Boal eine Methode über Bilder zu kommunizieren, die er Bildertheater nannte. Es handelt sich dabei um eine Reihe von Möglichkeiten über Vorstellungen, Körperhaltungen, Räume und Vieles mehr zu kommunizieren (vgl. Staffler 2009, S.79). Zu diesem Zwecke ermutigte Boal die Teilnehmenden seiner Theaterkurse, fiktive Situationen dadurch zu visualisieren, dass sie sich gegenseitig zu Standbildern aufbauten.

Allein dies ist schon der erste Schritt zu gelingenden Interaktionen. Denn es braucht (un-)ausgesprochene Übereinkunft beider Individuen, sowohl des Formenden als auch des Geformten, sich zum Zwecke des Standbildbaus berühren zu dürfen. Die simple Frage: Darf ich dich anfassen?, die obligatorisch jedem Standbildbau dieser Art vorausgehen sollte, symbolisiert die entgegengebrachte Achtung für das Gegenüber. Dessen erwiderte Erlaubnis birgt das empfundene Vertrauen in sich, vom Formenden weder verletzt noch unsittlich berührt zu werden. Bereits das Verständigen über die Arbeitsmethode lässt die Akteure Würde statt Übergriffigkeit erfahren, dabei ist es zweitrangig, ob sie sich vollends auf die Arbeitsweise einlassen oder nicht: In jedem Fall erleben sie, die Existenz eines expliziten Gegenübers, dessen Umgang von respektvollem Interesse geprägt ist. Somit steckt bereits in dieser kleinen Aktion zu Beginn des Standbildbaus, die Möglichkeit, gelingende Interaktion zu erfahren und damit von Anfang an hohes Potential für die Präventionsarbeit.

In Boals Bildertheater geht es häufig um Unterdrückungssituationen. Dies ist der politischen Situation geschuldet, in der sich Boals Herkunftsland Brasilien in den 1970er Jahren befand. Boal lebte in einer Militärdiktatur, die die bürgerlichen Rechte beschnitt und die Regierung kontrollierte. Verschleppungen, Verhaftungen, Folter, politisch motivierte Morde waren bis in die 1980er Jahre hinein an der Tagesordnung (vgl. ebd. S.19). Boal wollte mit seinem Theater der Unterdrückten den Bürgern seines Landes eine Stimme geben und so gegen das Unrecht aufbegehren.

Deshalb ist auch heute für das Bildertheater und dem aus ihm resultierenden Forumtheater die Darstellung von Unterdrückungs- und Ohnmachtssituationen konstituierend. Für die Präventionsarbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen eine herausragende Chance, ausgehend von fiktiven Ohnmachtssituationen schließlich auch an der selbst empfundenen Ohnmacht zu arbeiten. Denn mit dem Bestreben, es müsse sich in den gestellten Bildern um Unterdrückungssituationen handeln, entsteht zwangsläufig eine Personenkonstellation aus Protagonist, Antagonist und meist auch Zeugen. Somit bieten sich vielfältige Möglichkeiten, gewalttätige und übergriffige Situationen im Stillstellungsmodus in den Raum zu bringen.

Um exemplarisch nachzuvollziehen, inwiefern diese Arbeitsweise für die Prävention fruchtbar werden könnte, beschreibe ich Boals Vorgehensweise anhand der sogenannten Drei-Wünsche-Methode.

Grundsätzlich verfolgt Boal in seinem Leitungsstil das dialogische Prinzip. Es gilt also zu einem Thema nicht das eine, richtige Bild, welches erklärt, ‚worum es geht', zu finden. Das Bild dient vielmehr dem Aushandlungsprozess der Gruppe. Es hat unzählige Bedeutungen, die Diskussionsgrundlage bieten. Laut Boal ist ein gestelltes Bild letztlich nicht erklärbar, da seine Bedeutung dem Imago immanent ist. Es dient vielmehr als Projektionsfläche für unterschiedliche Assoziationen, Emotionen und Erinnerungen. Diese liegen laut Boal im Auge des Betrachters (vgl. ebd., S. 80). Um nun die jeweiligen Vorstellungen der Akteure mithilfe eines Bildes in den Raum zu bringen, arbeitet Boal mit, wie er es nennt, Dynamisierungen. Ein Beispiel für eine solche Dynamisierung ist als ‚Die drei Wünsche' - Technik bekannt. Worum geht es dabei? Nehmen wir an, ein Akteur (Bildbauer) hat drei weitere Akteure zu einem Bild aufgebaut. Das Bild zeigt die Situation eines Menschen (Antagonisten/Unterdrückers), der sich in irgendeiner Form übergriffig gegenüber einer weiteren Person (Protagonist/Unterdrückter) verhält. Eine dritte Person (Zeuge) steht dabei. Wenn nun die theaterpädagogische Prozessleitung in die Hände klatscht, dürfen sich die Akteure aus ihrer eingefrorenen Haltung für einen kurzen Moment lösen, um ihre Position zu

verändern (vgl. Boal 2013, S. 280f). „In der Rolle des Unterdrückten kann es eine Bewegung sein, die der Befreiung näher kommt. In der Rolle des Unterdrückers hingegen eine Bewegung, die die Unterdrückung verstärkt“ (ebd., S. 281). Die Prozessleitung klatscht mit einigen Sekunden Abstand dreimal in die Hände. Die Akteure sind dadurch aufgefordert dreimal eine Bewegung zu machen, die den Wünschen ihrer verkörperten Spielfigur entspricht. Anschließend kann eine Improvisation in Zeitlupe folgen, die aus den drei Bewegungen einen fließenden Ablauf macht (vgl. ebd.).

Wenn wir nun an Randall Collins Ausführungen zu Konfrontationsanspannung denken (vgl. Kapitel 3.1.2.1), könnte mit dieser Technik fühlbar gemacht werden, was es heißt, physische Gewalt *nicht* auszuleben. Schon allein dadurch, dass es aufgrund des eingefrorenen Moments tatsächlich nicht zur Ausübung der Gewalt kommt. Denn darin besteht ja das Wesen der Stillstellung. Sie stoppt. Sie hält an. Sie friert ein. In diesem Fall... Gewalt, die dadurch faktisch unterbrochen ist. Ein Moment der Besinnung aller Parteien ist zwangsläufig im Raum. Von der Prozessleitung könnte beispielsweise in einer zweiten Runde die Vorgabe gemacht werden, dass sich die Akteure beim jeweiligen Klatschen so bewegen sollen, dass sich die Situation gewaltfrei auflöst. Gerade wenn dies in Zeitlupe geschieht, entsteht die Möglichkeit, dass empfundenen Gefühle das Bewusstsein erreichen und wahrgenommen werden können. Denn die Zeitlupe verhindert, dass der Moment zu flüchtig wird.

Somit wären gleich zwei Zielsetzungen erreicht: Es könnte Bewusstheit über empfundene Gefühle geschaffen werden und es könnten gelingende Interaktionsrituale spürbar gemacht werden. Fragen, wie: ‚Wie fühlt es sich an, wenn die Faust zur Umarmung wird?‘, könnten im Rahmen der anschließenden Reflexion bearbeitet werden.

Machen wir uns bewusst: Konflikte, die gewaltbereite Jugendliche austragen, entladen sich häufig in Gewalthandlungen. Misslingende soziale Interaktion prägt das gewohnte Erleben. Durch die Drei-Wünsche-Technik kann dies durchbrochen werden. Hier kann das Streben nach gelingenden Interaktionsritualen, das laut Collins in jedem von uns steckt, körperlich erfahren werden. Ganz konkret kann das Innehalten in einer Drohgebärde, das Zurückweichen und sogar die Wandlung in würdevollen Umgang erspürt werden, sowohl für den Gewaltausübenden als auch für den, dem Gewalt widerfährt.

Darüber hinaus ist dieser Arbeitsweise zuzutrauen, dass sie weit über den konkreten Bildbauprozess hinaus in die Gruppe der Theaterspielenden hinein wirken kann. Hierzu

müsste sich die Gruppe über einen langen Zeitraum regelmäßig treffen und in die gemeinsame Theaterarbeit vertiefen. Daraus könnte ein nachhaltig veränderter und verändernder Umgang in den Beziehungen miteinander resultieren, so dass für den Einzelnen spürbar wird, wie Interaktion gelingt.

Was das im Einzelnen bedeuten kann und welche Kraft im gemeinsamen Theaterspiel steckt, wird in folgendem Kapitel herausgearbeitet.

6.3. Arbeit mit Stillstellung als euphorisches Momentum

Zugegeben: Der Titel dieses letzten Kapitels formuliert eine steile These. Jedoch soll ein Theaterprojekt, das im Jugendstrafvollzug der Stadt Raßnitz im Jahre 2004 durchgeführt wurde, den Gedankengang erhellen, der zu dieser These bewegt. Das Projekt mit dem Titel ‚Hauptdarsteller im eigenen Leben' wurde von einem Team aus Kultur- und Theaterpädagogen des Netzwerks TheaterDialog durchgeführt. Es handelte sich dabei um einen vierwöchigen Prozess mit jugendlichen Inhaftierten (vgl. Wolf et al. 2006, S. 112).

Im Rahmen dieses Projekts arbeitete TheaterDialog mit dem Forumtheateransatz nach Augusto Boal und folglich auch mit dessen Idee vom Bildertheater: Das heißt, die Jugendlichen entwickelten zunächst Bilder von Ohnmachts- oder Unterdrückungs-situationen, die sie schließlich als Ausgangspunkt für ihr Forumtheaterstück nutzten. Basierend auf diesen Bildern entstand ein Stück, „in dem es in der Regel um eine oder mehrere Personen geht, die mit ihren Anliegen, Wünschen und Initiativen nach Veränderung scheitern, da sie von anderen gehindert bzw. unterdrückt werden" (ebd., S. 113). Dieses Stück wurde intensiv geprobt, so dass es authentisch vor Publikum vorgetragen werden konnte. Im Laufe der Aufführung wurde es an jenem Punkt gestoppt, an dem der Konflikt zu eskalieren drohte. Nun war das Publikum gefragt, das ‚Forum', Lösungsinitiativen vorzuschlagen und auszuagieren. Bei der Erarbeitung des Stückes wurde also das Ende bewusst ausgespart, denn die möglichen Schlussvarianten wurden im Rahmen der Aufführung mit dem Publikum gemeinsam erspielt. Aus diesem Grund nennt Boal sein Publikum auch ZuSchauspieler (vgl. Boal 2013, S.372), da sie im Laufe der Aufführung aus der Passivität des Zuschauers heraustreten und selbst zu Akteuren werden können. Entscheidend dabei ist nicht, dass in jedem Fall eine (gewaltfreie) Lösung oder die eine ‚richtige' Lösung gefunden werden muss, sondern das Erlebnis zu haben, in einer scheinbar ausweglosen Situation die Möglichkeit zahlreicher Handlungsoptionen zu erfahren.

In der Zwischenreflexion der Jugendlichen mit den Theaterteamern wurde deutlich, wie emotional ergreifend diese Arbeit für sie gewesen sein musste. Die gruppendynamische Entwicklung zeigt sich beispielsweise bei dem Thema Nähe: So beobachteten die Teamer von TheaterDialog, dass es Teilnehmer gab, die trotz dessen, dass sie sich kaum kannten, erstaunlich viel Nähe zuließen: Die Teilnehmer waren in verschiedenen Häusern untergebracht oder wollten aus persönlichen Gründen bislang keinen gegenseitigen Kontakt. Jedoch ließen sie im Laufe des Erarbeitungsprozesses von Bildern und Szenen immer größere Nähe zueinander zu. Selbst bei Vertrauensübungen, die häufig zu Beginn des Theaterprozesses stattfanden, um wertschätzende Formen des gegenseitigen Umgangs zu trainieren, beobachteten die Teamer, wie jene Jugendliche teilweise eine Minute lang in einer Umarmung verharrten (vgl. Wolf et al. 2006, S.122). In der Evaluation des Projektes zeigte sich darüber hinaus der die Jugendlichen betreuende Psychologe erstaunt über die körperliche Nähe, die sie gegenseitig zuließen. Dies ist deshalb verblüffend, weil jener Psychologe in der Jugendstrafanstalt auch Anti-Aggressivitäts-Trainings durchführte, bei denen die Definition der eigenen Grenzen Kernpunkte der Arbeit waren (vgl. ebd.). Jedoch handelte es sich bei der in der Theaterarbeit erlebten Nähe um die Befriedigung des Bedürfnisses, sich mit anderen zu verbinden. Der Theaterprozess ermöglicht, dieses Bedürfnis zu stillen und zwar unter Einbeziehung des ganzen Leibes.

Deshalb resultiert aus dieser Arbeit die Kraft, nachhaltig zu wirken und die Persönlichkeit dahingehend zu verändern, dass es zunehmend erstrebenswerter erscheint, solche gelingenden Beziehungen zu gestalten anstelle Gewaltakte zu vollziehen, die letztlich Beziehungen zerstören. Insofern könnten solche Erlebnisse euphorisierende Wirkung auf die betroffenen Jugendlichen ausüben.

Einen weiteren Hinweis darauf bietet das Vorgehen der Teamer von TheaterDialog, die in der Jugendanstalt übliche Anrede über den Nachnamen zu durchbrechen und sich während des Prozesses mit Vornamen anzusprechen. Anfangs empfanden die Jugendlichen den dadurch hervorgerufenen vertrauensvolleren und respektvolleren Umgang miteinander befremdlich. Schließlich schätzten sie jedoch den neuen Umgangston, wie aus der Evaluation hervorgeht. Einer beschrieb die Dynamik mit den Worten „Wir haben alle ganz offen gesprochen, haben uns geduzt und das fand ich sehr toll, also das hat auch ein bisschen motiviert, jedes Mal zu kommen. Man ist halt hier so freundlich, offen und – ich weiß nicht – man versteht sich“ (ebd., S. 125). Ein anderer resümiert: „Das war so eine gute Gruppe, jetzt geht die Scheiße wieder los.“ (ebd., S. 124).

In dieser Aussage steckt das ganze Ausmaß des empfundenen Ausnahmezustands des Jugendlichen. Er empfand sich selbst offenbar wie in einer anderen Welt. Eine Welt, die durchaus auch als berauschend zumindest aber euphorisierend bezeichnet werden könnte. Dadurch, dass sie in der Lage ist, die Jugendlichen in intensive, körperlich und damit ganzheitlich erfahrbare Auseinandersetzung mit sich selbst zu bringen.

Kann dieser Punkt erreicht werden, ermöglicht dies, gewohnte und eingeübte, gewalttätige Handlungsweisen durch das Gegenüber respektierende Handlungsoptionen zumindest zu erweitern, wenn nicht gar zu ersetzen. Allerdings müsste dann der Schritt vollzogen werden, dieses Verhalten auch außerhalb des Schonraums der Theatergruppe zu zeigen, welcher im vorliegenden Projekt wohl nicht gelang, wie obiges Zitat vermuten lässt. Dennoch: Die Euphorie gelingender Interaktion konnte, wenn auch nur kurz, aufflammen. Einer der Jugendlichen fand dazu folgende Worte: „Es ist einfach mal schön, frei zu sein im Knast!“ (ebd. S.112)

7. Konstruktive Präventionsarbeit als Ausblick

Das zuletzt beschriebene Theaterprojekt und die davor aufgezeigte theaterpädagogische Arbeitsweise sollte veranschaulichen, worin die Stärken dieser Arbeit im Vergleich zur Vorgehensweise des AATs liegen. Bereits anhand der Fragestellung, ob jeweils eine funktionierende Gruppe vorhanden ist, soll dies gezeigt werden: Im Rahmen des AATs ist *physisch* eine Gruppe Menschen vorhanden. Zweifellos. Diese durchläuft jedoch keinen gemeinsamen Schaffensprozess und hat deshalb kaum Chancen, sich aufeinander bezogen zu entwickeln. Betrachten wir das zu absolvierende Programm des AATs, bleibt festzustellen, es ist auf solche Weise strukturiert, dass in den einzelnen Sitzungen jeweils eines der Gruppenmitglieder im Fokus steht. Dieses tauscht sich mit dem Trainer aus und/oder wird von ihm befragt. Die anderen Gruppenmitglieder hören zu und sind gelegentlich aufgefordert, ihre Meinung zu äußern. Der Gruppenprozess besteht lediglich darin, dass parallel laufende Einzelprozesse im selben Raum stattfinden. Die jeweiligen Gruppenmitglieder vollziehen ihren eigenen Prozess im *Beisein* der anderen, maximal ausgelöst durch Impulse der anderen. Jedoch vollziehen sie keinen Prozess *mit* den anderen.

Im beschriebenen Theaterprojekt war dies grundlegend anders. Die Gruppenmitglieder erschufen ein gemeinsames Stück. Im Laufe der Produktion durchliefen sie unterschiedliche Phasen der Gruppendynamik, die ihre Spuren hinterließen. Zu sehen

war dies am sich verändernden Umgang miteinander. Die Gruppenmitglieder waren in der Beziehung zueinander extrem herausgefordert:

> „Sie mussten sich auf kommunikativer Ebene über ihre Befindlichkeiten und Bedürfnisse verständigen, um zu einem Entschluss zu gelangen. [...] Für ihre Entscheidungen übernahmen sie Verantwortung: Bei der Formulierung der Regeln, der Auswahl von Themen und Bildern, im Inszenierungsprozess, bei der Entscheidung über den Aufführungsrahmen oder über den Umgang mit den gesammelten Dokumentationsmaterialien. Bei Entscheidungen, die alle betrafen, wurden alle nach ihrer Meinung gefragt. Die unterschiedlichen Äußerungen wurden von allen gehört, aber auch kritisiert. Am Ende der Entscheidungsfindung stand immer ein Gruppenkonsens“ (Wolf et al. 2006, S. 122).

Durch diese Prozesse, die sie in ein Erleben der Selbstwirksamkeit führten und die anstrengendes und ermüdendes Aushandeln bedeuteten, trainierten sie all Jenes quasi beiläufig im Rahmen der Theaterproduktion, was das AAT in konfrontativen Gesprächen zu erreichen sucht: Das gewaltfreie Austragen von Konflikten, die Meinung des Anderen nicht als Angriff auf die Person zu werten, respektvoll und wertschätzend zu kommunizieren, seine Impulse zu kontrollieren.

Nun soll nicht der Schluss gezogen werden, das eine müsste durch das andere substituiert werden. Nach dem Motto, wir schicken alle Jugendlichen, die Gewalttaten verüben, in Theaterprojekte und die Welt ist wieder in Ordnung. Mitnichten. Ein Mensch, für den das Totschlagen eines anderen Menschen eine Handlungsoption darstellt und der darüber hinaus die Verantwortungsübernahme für diese Tat verweigert, muss mit seiner Tat und dem Ausmaß des verursachten Leids konfrontiert werden. Aber führt dies per se zu einer tiefgreifenden Verhaltensänderung? Tiefgreifend im Sinne von anhaltend.

Die Forschungsergebnisse Sutterlütys lassen daran Zweifel aufkommen. Kognitives Verhaltenstraining, wie es im AAT überwiegend praktiziert wird, läuft Gefahr an der Wirkung intrinsischer Gewaltmotive vorbei zu agieren. Wenn es Lust bereitet zu schlagen, ja sogar einem (Triumph-)Rausch gleich kommt, also der ganze Körper involviert ist, dann greift es zu kurz diesem starken Empfinden mit Worten und dem Appell an die Vernunft entgegenzuwirken. Auch oder gerade dann nicht, wenn diese Worte provozierend und mit Nachdruck, vielleicht sogar schreiend geäußert werden.

Welche innere Bereitschaft auf Gewalthandlungen zu verzichten, kann geweckt werden, wenn in den Sequenzen mit dem ‚Heißen Stuhl‘ ein Sozialpädagoge in der Rolle des „Advocatus Diaboli“ (Burschky et al. 2009, S.85) agiert und die Tatkonfrontation als „sozialpädagogisches Gericht“ (Neumann 2008, S. 274) inszeniert? Dem Adressaten sitzt also eine Person gegenüber, die Kraft ihres Amtes

eine dialogische Beziehung ausschließt. Eine Person, die keine andere Option zulässt, als das Entscheiden gegen Gewalt. Eine Person, deren Amt legitimiert, selbst psychische Gewalt auszuüben und damit Gewalt mit Gewalt zu bekämpfen. Es mutet so gesehen grotesk an, dass die Vertreter der konfrontativen Pädagogik betonen, es müsse in der Durchführung des AATs großen Wert auf die intakte Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmer gelegt werden, um von einer sekundären zur primären Behandlungsmotivation zu gelangen (vgl Kapitel 4.2.2.).

Dies scheint eine Sackgasse zu sein. Wenn Jugendliche Gewalthandeln als Lust empfinden oder als naheliegende Handlungsoption betrachten, dann benötigen sie Erlebnisse, die ihnen zeigen, andere Tätigkeiten sind emotional ebenso lohnenswert und können (sogar) Lust bereiten.

Deshalb sollte konfrontatives Arbeiten in der Prävention durch konstruktives beziehungsweise kreatives Arbeiten ersetzt oder zumindest erweitert werden.

Wenn es gelingt, die in der Sozialisation erlebten, zerstörerischen Interaktionen mit gelingenden zwischenmenschlichen Beziehungen zu ‚überschreiben', dann besteht eine echte Chance, dass potentiell gewalttätige Jugendliche auf eben diese Gewalthandlungen verzichten. Dies kann jedoch nicht mit einer einzelnen Vertrauensübung erreicht werden, die am Ende einer Gruppensitzung des AAT stattfindet (vgl. Burschky et al. 2009, S. 88) oder mit erlebnispädagogischen Aktionen, die das ‚eigentliche' Sitzungsprogramm „flankier[en]" (Weidner, Gall 2019a). Dazu sind, nehmen wir Sutterlüty ernst, gewalttätige Handlungen viel zu festgeschriebene Muster, die Menschen erworben haben, die in einem steten Gewaltzusammenhang leb(t)en. Derlei *Erfahrungen*, können nur wiederum durch neue *Erfahrungen* kompensiert werden. Betroffenen Jugendlichen sollten, optimal über einen längeren Zeitraum hinweg (4 Wochen Theaterprojekt, wie es in vorigem Kapitel beschrieben wurde, reichen hier bei Weitem nicht aus), Erfahrungen zugänglich gemacht werden, die ihre kreativen Aushandlungskompetenzen herausfordern. Prozesse, die ihnen zeigen, ich kann etwas bewirken, ich kann zusammenarbeiten, auf mich kann man sich verlassen, ich werde gebraucht. Prozesse, die den ganzen Menschen ergreifen, indem sie ihn umfassend herausfordern.

Quellen- und Literaturverzeichnis

Bandura, A. (1979): Aggression. Eine sozial – lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett - Cotta

Bloeß, I., Baumann, U., Laube, M., ([5]2009): „Das Gute daran ist das Gute darin!“ Erfahrungen mit dem AAT in der mobilen Jugendarbeit Street Life. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti - Aggressivitäts – Trainings. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 95 – 116

Boal, A. (2013): Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Berlin: Suhrkamp Verlag

Bogerts, B., Möller-Leimkühler, A.M. (2013): Neurobiologische Ursachen und psychosoziale Bedingungen individueller Gewalt. In: Der Nervenarzt. 84. Jg, H. 11, S.1329 – 1344

Burow, O.-A. (2001): Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung. In: Fuhr, R. / Sreckovic, M. / Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.): Handbuch der Gestalttherapie. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie, S. 1051 - 1068

Burschyk, L., Sames, K.-H., Weidner, J. ([5]2009): Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler und Forschungsergebnisse. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti - Aggressivitäts –Trainings. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 78 - 94

Ciompi, L. ([3]2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Collins, R. (2011): Dynamik der Gewalt. Eine mikrosoziologische Theorie. Hamburg: Hamburger Edition

Eimermacher, M., Pfaffenzeller, M. (2016): Die Mär von der steigenden Jugendkriminalität. https://www.spiegel.de/panorama/justiz/kriminalitaet-die-maer-von-der-steigenden-jugendkriminalitaet-a-1119162.html 23.05.2019

Fücker, S., von Scheve, C. (2013): Gewalt und Emotionen. In: Gudehus, C., Christ, M. (Hrsg.): Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler. S. 197 – 202

Gugel, G. (2010): Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen. Grundlagen – Lernfelder – Handlungsmöglichkeiten. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik

Imbusch, P. (2002): Der Gewaltbegriff. In: Heitmeyer & Hagen (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 26 - 57

Imbusch, P. (10o2010): Gewalt. In: Kopp, J., Schäfer, B. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 151 – 154

Jessel, H. (2008): Gewalt bewegt – Wege aus der Gewalt. Zur Bedeutung psychomotorischer Bewegungen für die Gewaltprävention. – In: Praxis der Psychomotorik, 33/4, S. 203 – 208

Laumer, M. (2018): Kriminalität und Viktimisierung junger Menschen in Bayern 2017. In: Bayerisches Landeskriminalamt (Hrsg.): Bericht der kriminologischen Forschungsgruppe der bayerischen Polizei. München https://www.polizei.bayern.de/content/6/4/9/kriminalitaet-viktimisierung2017.pdf 27.05.2019

Melzer, W., Schubarth, W. (2015): Gewalt. In: Melzer, Hermann, Sandfuchs, Schäfer, Schubarth, Daschner (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 23 -29

Mock, S., Meyer, G. (5 2009): Sprechen statt schlagen. Eine journalistische Einstimmung. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti – Aggressivitäts – Trainings. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 17 - 21

Neumann, S. (2008): Kritik der sozialpädagogischen Vernunft: Feldtheoretische Studien. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft

Scheller, I. (8 2010): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Verlag

Shakespeare, W. (1975): Das Wintermärchen In: Schlösser, A. (Hrsg.): William Shakespeare: Sämtliche Werke in vier Bänden. Band 2, Berlin: Aufbau, S. 537 - 543

Staffler, A. (2009): Augusto Boal. Einführung. Essen: Oldib Verlag

Steffen, W. (2009): Junge Intensiv-und Mehrfachtäter –eine „neue“ Herausforderung? Überblick über kriminologische Befunde zu intensiv und dauerhaft auffälligen jungen Menschen. In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Das Jugendstrafrecht vor neuen Herausforderungen, Mönchengladbach S. 83 - 100

Steffes-en, R. (2012): Effektive Konfrontation schließt Machtkämpfe und asymmetrische Gesprächsführung aus – Ein Essay zur konfrontativen Arbeit mittels

der Methode „Heißer Stuhl“. http://www.konfrontative-paedagogik.de/uploads/Essay_zur_Methode_heißer_Stuhl.pdf 27.05.2019

Sutterlüty, F. (2002): Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung. Frankfurt a. M.: Campus

Weidner, J. ([5]2009): Der „heiße Stuhl“ in der sozialpädagogisch – psychologischen Praxis. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti – Aggressivitäts – Trainings. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 11 - 16

Weidner, J., Gall, R. ([2]2010): Das Anti – Aggressivitäts – und Coolness – Training. Zum theoretischen Rahmen konfrontativ orientierter Methodiken. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Jehn, O. (Hrsg.): Gewalt im Griff 3: Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts – und Coolness – Trainings. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 10 - 33

Weidner, J., Gall, R. (2019a): Das Anti – Aggressivitäts –Training (AAT®). http://www.konfrontative-paedagogik.de/grundlagen/anti-aggressivitats-training. 29.05.2019

Weidner, J., Gall, R. (2019b): Konfrontative Pädagogik. http://www.konfrontative-paedagogik.de/grundlagen/konfrontative-paedagogik 29.05.2019

Weidner, J., Gall, R. (2019c): Einleitung http://www.konfrontative-paedagogik.de/grundlagen/konfrontative-paedagogik/einleitung 29.05.2019

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. ([5]2009): Vorwort zur 4. Auflage. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti – Aggressivitäts – Trainings. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 5 - 8

Weidner, J., Kilb, R., Kreft, D. ([5]2009): Nachwort zur 5. Auflage. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti – Aggressivitäts – Trainings. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 281 - 287

Weidner, J., Malzahn, U. ([5]2009): Zum Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und Männer. Selbstthematisierungen. In: Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti – Aggressivitäts – Trainings. Weinheim und München, Juventa Verlag, S. 46 - 51

Wiese, H.-J., Günther, M., Ruping, B. (2006): Theatrales Lernen als philosophische Praxis in Schule und Freizeit. Lingener Beiträge zur Theaterpädagogik Band I. Milow: Schibri-Verlag

Wolf, K., Baumann, T., Kupzok, K. Igelmund, P. (2006): „Es ist einfach mal schön, frei zu sein im Knast!“ In: Odierna, S. / Letsch, F. (Hrsg.): Theater macht Politik. Forumtheater nach Augusto Boal. Ein Werkstattbuch. Institut für Jugendarbeit Gauting, S. 112 - 128

Erklärung

1. Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.
2. Ich versichere, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die Standards guten wissenschaftlichen Arbeitens eingehalten zu haben.
3. Die gesetzlichen Vorschriften zum Datenschutz und zum Urheberrecht wurden von mir beachtet.
4. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in die Bibliothek der Evangelischen Hochschule aufgenommen wird.
5. Ich bin damit einverstanden, dass meine Abschlussarbeit in digitaler Form öffentlich zugänglich gemacht wird.

Nürnberg, den 08.07.2019