

Urheberrechtliche Hinweise zur Nutzung Elektronischer Bachelor-Arbeiten

Die auf dem Dokumentenserver der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern (ZHB) gespeicherten und via Katalog IDS Luzern zugänglichen elektronischen Bachelor-Arbeiten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit dienen ausschliesslich der wissenschaftlichen und persönlichen Information.

Die öffentlich zugänglichen Dokumente (einschliesslich damit zusammenhängender Daten) sind urheberrechtlich gemäss Urheberrechtsgesetz geschützt. Rechtsinhaber ist in der Regel¹ die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Der Benutzer ist für die Einhaltung der Vorschriften verantwortlich.

Die Nutzungsrechte sind:

- Sie dürfen dieses Werk vervielfältigen, verbreiten, mittels Link darauf verweisen. Nicht erlaubt ist hingegen das öffentlich zugänglich machen, z.B. dass Dritte berechtigt sind, über das Setzen eines Linkes hinaus die Bachelor-Arbeit auf der eigenen Homepage zu veröffentlichen (Online-Publikation).
- Namensnennung: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers bzw. der Autorin/Rechteinhaberin in der von ihm/ihr festgelegten Weise nennen.
- Keine kommerzielle Nutzung. Alle Rechte zur kommerziellen Nutzung liegen bei der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit, soweit sie von dieser nicht an den Autor bzw. die Autorin zurück übertragen wurden.
- Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Allfällige abweichende oder zusätzliche Regelungen entnehmen Sie bitte dem urheberrechtlichen Hinweis in der Bachelor-Arbeit selbst. Sowohl die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit als auch die ZHB übernehmen keine Gewähr für Richtigkeit, Aktualität und Vollständigkeit der publizierten Inhalte. Sie übernehmen keine Haftung für Schäden, welche sich aus der Verwendung der abgerufenen Informationen ergeben. Die Wiedergabe von Namen und Marken sowie die öffentlich zugänglich gemachten Dokumente berechtigen ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen und Marken im Sinne des Wettbewerbs- und Markenrechts als frei zu betrachten sind und von jedermann genutzt werden können.

Luzern, 16. Juni 2010

Hochschule Luzern
Soziale Arbeit



Dr. Walter Schmid
Rektor

¹ Ausnahmsweise überträgt die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit das Urheberrecht an Studierende zurück. In diesem Fall ist der/die Studierende Rechtsinhaber/in.

Die Hochschule Luzern – Soziale Arbeit

empfiehlt diese Bachelor-Arbeit

besonders zur Lektüre!

Anti-Aggressivitäts-Training®



Eine berufsethische Perspektive

Bachelor-Arbeit

Hochschule Luzern – Soziale Arbeit | Andreas Meier & Diego Andenmatten

Bachelor-Arbeit
Ausbildungsgang **Soziokultur & Sozialarbeit**
Kurs **VZ 2009-2012**

Andreas Meier & Diego Andenmatten

Anti-Aggressivitäts-Training[®]

Eine berufsethische Perspektive

Diese Bachelor-Arbeit wurde eingereicht im August 2012 in 4 Exemplaren zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für **Soziokulturelle Animation bzw. Sozialarbeit**.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches und soziokulturell-animatorisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass der zukünftige Sozialarbeiter bzw. der Soziokulturelle Animator mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2012

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Abstract

Die vorliegende Arbeit widmet sich dem Anti-Aggressivitäts-Training® (AAT®) von Jens Weidner. Es handelt sich um eine delikt- und defizitspezifische Behandlungsmassnahme für sogenannte gewalttätige Mehrfachstraftäter/innen, die eine Einstellungs- und Verhaltensänderung hin zu einem deliktfreien Alltag anstrebt. Das Programm wird im deutschsprachigen Raum angewandt und von Professionellen der Sozialen Arbeit durchgeführt. Das AAT® wird unter Professionellen der Sozialen Arbeit kontrovers diskutiert und ist unter anderem wegen seines konfrontativen Ansatzes einer breiten Kritik ausgesetzt.

Gestützt auf eine Literaturrecherche möchten die Autoren in einem ersten Schritt den Aufbau und den Inhalt des AAT® aufzeigen. Im Weiteren wird der Bezug auf Theorien erläutert, auf die sich Jens Weidner stützt. Und in einem dritten Schritt wird das Programm, begründet durch die breite Kritik, aus einer berufsethischen Sicht der Sozialen Arbeit bewertet.

Die Bewertungsgrundlage beruht auf dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz und auf dem Werte-Normen-Quadrat von Beat Schmocker, das die Moralität der Sozialen Arbeit wiedergibt. Zu diesem Werte-Normen-Quadrat werden Theorien und Modelle der Sozialen Arbeit und deren Bezugswissenschaften aufbereitet und zu einem sechs-teiligen Bewertungs-Leitfaden konzipiert.

Die Autoren kommen zum Schluss, dass ein Handlungsbedarf besteht. Denn der einseitige Integrationsbegriff des AAT® sowie die Fokussierung auf die Defizite der Jugendlichen wird aus Sicht der Sozialen Arbeit als nicht hinreichend bewertet. Zudem sind die professionellen Rollen der Tutoren und der Co-Trainer/innen aufgrund ihrer Ausbildung zu hinterfragen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Danksagung.....	1
1. Einleitung	2
1.1 Ausgangslage	2
1.2 Berufsrelevanz	2
1.3 Ziel und Adressatinnen-/ Adressatenschaft	3
1.4 Fragestellungen	3
1.5 Inhalt und Struktur der Arbeit	3
2. Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®).....	5
2.1 Einleitung.....	5
2.2 Zentrale Begriffe	5
2.2.1 „Konfrontative Pädagogik“	6
2.2.2 Aggression/Aggressivität.....	6
2.3 Rahmenbedingungen.....	7
2.3.1 Kontext	8
2.3.2 Zielgruppe.....	9
2.3.3 Ziele	9
2.3.4 AAT®-Fachkräfte.....	10
2.3.5 Das Menschenbild des AAT®	11
2.4 Curriculum und Methodik des AAT®	12
2.4.1 Integrationsphase.....	12
2.4.2 Konfrontationsphase	16
2.4.3 Gewaltverringerungsphase	23
2.4.4 Nachbetreuungsphase	23
3. Theoretischer Bezugsrahmen	24
3.1 Glen-Mills-School.....	24
3.2 „Soziales Lernen“ nach Albert Bandura.....	26
3.3 „Konfrontative Therapie“ nach Corsini	26
3.4 Frank Farrelly’s konfrontative Behandlung – die „provokative Therapie“	27
3.5 Jakob Levy Moreno’s „Psychodrama“	28
3.6 Frederick Perls - Der „leere“ bzw. „hot seat“	28
3.7 Zusammenhänge	29

4. Kritik am AAT®	31
4.1 Empirische Kritik.....	31
4.2 Ethische Kritik.....	32
4.2.1 Etikettierung	32
4.2.2 Menschenbild	32
4.3 Kritik am konfrontativen Ansatz	32
4.4 Kritik am theoretischen Bezugsrahmen	33
5. Bewertung aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit	34
5.1 Einleitung.....	34
5.1.1 Was wird bewertet?.....	34
5.1.2 Moralität.....	34
5.2 WOLLEN	36
5.2.1 Menschenbild der Sozialen Arbeit.....	36
5.2.2 Zusammenfassung	39
5.3 KÖNNEN.....	40
5.3.1 Anerkennungstheorie von Axel Honneth	40
5.3.2 Zusammenfassung	42
5.4 DÜRFEN	43
5.4.1 Soziale Gerechtigkeit nach John Rawls.....	43
5.4.2 Zusammenfassung	44
5.5 SOLLEN.....	45
5.5.1 Konzeption eines deliktspezifischen Lernprogramms	45
5.5.2 Zusammenfassung	47
5.6 Bewertungs-Leitfaden.....	48
5.7 Bewertung des AAT® aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit	50
5.8 Fazit	54
6. Schlussfolgerungen	55
6.1 Abschliessende Beantwortung der Fragestellung	55
6.2 Ausblick	57
7. Quellenverzeichnis	58
Anhang A - Begründung der Patentierung des Anti-Aggressivitäts-Training®	I
Anhang B - Ausschnitt aus dem Schweizerisches Jugendstrafrecht (JStG).....	II
Anhang C - FAF (Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren)	III
Anhang D - Konfrontation auf dem „heissen Stuhl“ Jugendanstalt Hameln	IV
Anhang E - Definition „Advocatus Diaboli“	VIII
Anhang F - Auszug aus dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz.....	IX

Abbildungsverzeichnis

Titelblatt:	„Naked Aggression“ von Selma Waldman Gefunden am 31. März 2012 unter http://artandpoliticsnow.blogspot.ch/2007/05/selma-waldman.html	
Abb. 1:	Die vier Phasen des AAT® (Quelle: Eigene Darstellung)	S. 12
Abb. 2:	Settings „heisser Stuhl“ (Quelle: Schanzenbächer, 2006, S. 51-52)	S. 17
Abb. 3:	Setting viele Teilnehmer „heisser Stuhl“ (Quelle: Schanzenbächer, 2006, S. 55)	S. 17
Abb. 4:	Beispiel „heisser Stuhl“ Jugendanstalt Hameln (Quelle: Weidner, 1995, S. 176-177)	S. 20
Abb. 5:	Rückfallhäufigkeit (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ohlemacher et al., 2001, S. 33)	S. 31
Abb. 6:	Werte-Normen-Quadrat (Quelle: Schmocker, 2011, S. 34)	S. 35

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Zusammenfassung Integrationsphase: Lerninhalte und -ziele (Quelle: Burschyk et. al, 2009, S. 79-80 / leicht abgeändert)	S.15
Tabelle 2:	Zusammenfassung Konfrontationsphase: Lerninhalte und -ziele (Quelle: Burschyk et. al, 2009, S. 80 / leicht abgeändert)	S. 23
Tabelle 3:	Sozialethische Dimension von Anerkennung (Quelle: Axel Honneth, 1994, S. 211)	S. 41

Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei all jenen Personen bedanken, die uns beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben.

Für die fachliche Begleitung und die hilfreichen Inputs gilt ein herzlicher Dank den Dozentinnen und Dozenten der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Namentlich möchten wir Anita Glatt, Maria Solèr, Patrick Zobrist und insbesondere Beat Schmocker erwähnen.

Weiter danken wir Anita Andenmatten, Odette Gabrielli und Ambros Truffer für das kritische Gegenlesen sowie für die wertvollen Rückmeldungen zum Aufbau und Inhalt. Bei Stefanie Dietl bedanken wir uns für die orthografische Überarbeitung.

Andreas Meier und Diego Andenmatten

1. Einleitung

1.1 Ausgangslage

Gewalt unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen gehört zu einem oft diskutierten Thema in den Medien und der Politik. Regelmässig sind Schlagzeilen über gewalttätige Übergriffe von Jugendlichen zu lesen. Jüngstes Beispiel hierfür ist die tödliche Auseinandersetzung vor dem Kaufleuten, einem Klub in der Zürcher Innenstadt. Ein 20-jähriger Mann geht mit einem Messer auf einen drei Jahre älteren los, der vor Ort seinen Verletzungen erliegt.¹

Die Forderungen der Öffentlichkeit nach härteren Massnahmen gegen Jugendgewalt werden intensiver. Auch im professionellen Kontext der Sozialen Arbeit wird diese Thematik umfassend behandelt. Schulen, der Sportbereich und der öffentliche Raum gehören in ihren Arbeitsbereich und sind die sogenannten Hotspots, wo denkbare Auslöser für Gewalthandlungen entstehen. Eine Antwort auf die Forderungen, wie mit Jugendgewalt umzugehen ist, gibt die Soziale Arbeit mit zahlreich lancierten Kampagnen von Stadt, Kanton und Gemeinden². Die Gewaltpräventionsarbeit hat Hochkonjunktur. Sie verspricht zwar keine gewaltfreien Zonen, strebt jedoch die Sensibilisierung in der Gesellschaft an und versucht, im schulischen und im alltäglichen Kontext, neue Handlungskompetenzen zu generieren.

In den letzten 20 Jahren entwickelte sich im Rahmen der Gewaltprävention im deutschsprachigen Raum eine „neue“ Form der Täter/innenarbeit. Die sogenannte „Konfrontative Pädagogik“ von und mit Jens Weidner arbeitet mit biografisch hoch belasteten Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden. Denn laut Michael Galuske (2011) hat diese Zielgruppe nicht nur Schwierigkeiten, sondern bereitet auch welche in Form von Delinquenz, Aggressivität und Gewalttätigkeit. Der Ansatz der „Konfrontativen Pädagogik“ zielt auf die Defizite der Jugendlichen und sucht die tatbezogene Auseinandersetzung. (S. 272)

In der vorliegenden Arbeit wird ein Programm mit einem konfrontativen Ansatz vorgestellt. Es handelt sich dabei um das Anti-Aggressivitäts-Training® (folgend AAT®) von Jens Weidner (2011), welches auch in der Schweiz angewandt wird. Dieses Training, das von Professionellen der Sozialen Arbeit durchgeführt wird, verfolgt einen konfrontativ-provokativen Handlungsstil, der auf einem lerntheoretisch-kognitiven Exempel basiert. Das Ziel ist das Erreichen einer aggressionshemmenden Wirkung bei der Zielgruppe. (S. 13-16)

Das AAT® polarisiert unter anderem die Fachwelt der Sozialen Arbeit und wird emotional und kontrovers diskutiert. Es gilt auf der einen Seite als Hoffnungsträgerin in der Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen und auf der anderen Seite wird es, wie im Verlauf der vorliegenden Arbeit zu sehen sein wird, hart und breit kritisiert.

1.2 Berufsrelevanz

Gemäss Hans Thiersch (2009) ist das Streben nach einem gelingenderen Alltag die Aufgabe der Sozialen Arbeit. Grundlage dafür ist eine Gesellschaftstheorie, welche die Erzeugung von sozialen Problemen definiert und thematisiert. Ebenso gelten die spezifischen Interventionsformen auf diese Problemlagen als gesellschaftliche Reaktion zum Gegenstand der Sozialen Arbeit. (S. 431) Entsprechend sind in zahlreichen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit Konfliktbearbeitung und Gewaltprävention zentrale Aufgaben. Ein professioneller Umgang mit Konfliktbearbeitungsansätzen zählen nach Franz Stimmer (2006) zu den erwarteten Handlungskompetenzen von Professionellen der Sozialen Arbeit (S. 54-55).

Daher gilt es für Interventionsformen diverser sozialer Probleme adäquate Handlungskonzepte auszuarbeiten.

Das AAT® stellt ein solches Handlungskonzept dar, das auf breite Kritik stösst, die sich auch mit methodischen und ethischen Aspekten der Sozialen Arbeit befasst. Daraus ergibt sich die Relevanz für die Profession der Sozialen Arbeit, das AAT® aus einer berufsethischen Sicht zu bewerten.

1 Weitere Informationen unter http://www.nzz.ch/aktuell/zuerich/stadt_region/streit-fordert-ein-todesopfer-1.17357517

2 Beispielsweise die in 2010 lancierte „Fertig Puff!“-Kampagne der Stadt Zürich. Weitere Informationen unter: www.fertigpuff.ch

1.3 Ziel und Adressatinnen-/ Adressatenschaft

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, das AAT® in seinen Phasen detailliert und praxisnah aufzuzeigen. Auch sollen die Leserinnen und Leser einen Überblick über den methodischen Handlungsstil des beschriebenen Programms erhalten. Weiter sollen die zentralen Aspekte der Diskussion über das Programm aufgezeigt und die Zusammenhänge bezüglich bestehender Theorien hergeleitet und erstellt werden. Die berufsethische Bewertung soll hinsichtlich sechs spezifischer Kriterien, die in Bezug zum Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz stehen, durchgeführt werden. Schliesslich sollen aus der leitfadengestützten Bewertung Schlussfolgerungen zum Anti-Aggressivitäts-Training® aus Sicht der Sozialen Arbeit abgeleitet werden.

Die vorliegende Arbeit richtet sich in erster Linie an Professionelle der Sozialen Arbeit, die in der Praxis mit einem konfrontativen Ansatz und insbesondere mit dem Anti-Aggressivitäts-Training® arbeiten. Ebenfalls möchten die Autoren all jene ansprechen, die sich mit den Thematiken „Konfrontative Pädagogik“ und AAT® auseinandersetzen und sich dafür interessieren.

1.4 Fragestellungen

Aufbauend auf der Ausgangslage und der Relevanz für die Soziale Arbeit, lassen sich folgende drei Fragestellungen für die vorliegende Arbeit herleiten:

Beschreibungswissen

Was ist unter dem Programm „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) zu verstehen und in welchem Kontext wird es angewendet?

Erklärungswissen

Inwiefern bezieht sich das „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) auf die in der AAT®-Literatur³ erwähnten Theorien?

Bewertungs- und Handlungswissen

Wie ist das „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit zu bewerten und welche Schlussfolgerungen können daraus gezogen werden?

1.5 Inhalt und Struktur der Arbeit

Bei der vorliegenden Bachelor-Arbeit handelt es sich um eine Fachliteraturarbeit, die in sechs Hauptkapitel gegliedert ist.

Einleitung

Im Rahmen der Einleitung wird der/die Leser/in ins Thema der vorliegenden Bachelor-Arbeit eingeführt. Dazu werden Ausgangslage und die Berufsrelevanz für die Soziale Arbeit geschildert. Anschliessend Ziele, die Adressatinnen-/ Adressatenschaft, die Fragestellung und der Aufbau der Bachelor-Arbeit erläutert.

Anti-Aggressivitäts-Training® (AAT®)

Im zweiten Kapitel wenden sich die Autoren der vorliegenden Arbeit der Beschreibung des AAT® von Jens Weidner zu, die zentral für die Bewertung sein wird. Zuerst werden die Begriffe „Aggression“, „Aggressivität“ und „Konfrontative Pädagogik“ hergeleitet. Anschliessend werden die Rahmenbedingungen sowie das Curriculum und die Methodik des AAT® aufgezeigt.

3 AAT®-Literatur ist eine Eigenkreation der Autoren der vorliegenden Arbeit. Sie meint die Literatur, die sich auf das AAT® auf irgendeine Weise bezieht und sich mit dem Programm auseinandersetzt.

Der theoretische Bezugsrahmen

Das dritte Kapitel dient der theoretischen Fundierung des AAT®. Es werden fünf Theorien und ein Modell erläutert, die zum theoretischen Bezugsrahmen gehören. Des Weiteren erklären die Autoren der vorliegenden Arbeit die Zusammenhänge zwischen diesen und dem AAT®.

Kritik am AAT®

Das vierte Kapitel zeigt verschiedene Kritikpunkte auf, die das AAT®, seinen Begründer und seine Befürworter/innen betreffen. Einige Kritikpunkte tangieren zentrale Aspekte der Sozialen Arbeit, womit eine Bewertung des AAT® aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit begründet wird.

Bewertung aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit

Im fünften Kapitel wird dem/der Leser/in in der Einleitung die Moralität der Sozialen Arbeit sowie das Werte-Normen-Quadrat von Beat Schmocker nähergebracht. Darauf aufbauend wird anhand der vier Leitsätze WOLLEN, KÖNNEN, DÜRFEN und SOLLEN ein Bewertungs-Leitfaden hergestellt. Auf dieser Basis wird das AAT® bewertet und anschliessend werden im Fazit Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit gezogen.

Schlussfolgerungen

Im letzten Kapitel, das sich den Schlussfolgerungen widmet, werden die drei Fragestellungen, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen, abschliessend beantwortet. Darauf folgt der Ausblick, der auf weiterführende Bachelor-Arbeits-Themen aufmerksam macht.

2. Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®)

In diesem Kapitel wird der Begründer des AAT® kurz vorgestellt, bevor die zentralen Begriffe definiert werden. Die in Abschnitt 2.3 aufgeführten Rahmenbedingungen geben einen ersten Einblick in das Programm. Dazu werden der Kontext, die Ziele und die im AAT® beteiligten Fachkräfte vorgestellt. Das Kapitel schliesst mit dem im 2.4 beschriebenen Curriculum und der Methodik des AAT® ab.

2.1 Einleitung

„Jeder ungenutzte Tag - jeder Tag, an dem nicht an der Persönlichkeitsveränderung des Täters gearbeitet wird - ist im Prinzip ein Schlag ins Gesicht der Opfer“.
(Jens Weidner, 2009b, S. 56)

Prof. Dr. Jens Weidner ist der geistige Vater des AAT®. Er ist diplomierter Sozialpädagoge und Professor für Erziehungswissenschaften und Kriminologie an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg. Als langjähriger Abteilungsleiter der Jugendstrafanstalt Hameln (D) sammelte er viele Erfahrungen im Bereich der Täterarbeit. Auch liess er sich während eines Praktikums im offenen Jugendvollzug von der Glen-Mills-Schools (Philadelphia, USA) durch die örtlichen Praktiken inspirieren. Darauf entwickelte er im Jahr 1987 das AAT®, welches er 1994 patentieren liess. Das AAT® kann als eine „deliktspezifische, sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmassnahme für aggressive Wiederholungstäter“ verstanden werden.⁴ (Leo Burschyk, Karl-Heinz Sames & Jens Weidner, 2009, S. 78) Zudem versteht es sich als Lernprogramm mit Resozialisierungscharakter, das mit strukturierten Trainingsmethoden zu Verhaltensänderungen bei Straftätern führen will (Schanzenbacher, 2006, S. 17).

In der vorliegenden Arbeit wird im Kontext des AAT® jeweils nur die männliche Form angewendet, da sich das Programm von Jens Weidner explizit auf Täter bezieht.⁵

2.2 Zentrale Begriffe

Nachfolgend werden die Begriffe „Konfrontative Pädagogik“ und „Aggression/Aggressivität“ erläutert. Zur „Konfrontativen Pädagogik“ wird zusätzlich der Zusammenhang zum AAT® hergestellt. Die Begriffsbestimmung „Aggression/Aggressivität“ soll als Verständnishilfe dienen, damit der Aggressionsbegriff von Jens Weidner, auf dem das AAT® basiert, von der Leserin und dem Leser eingeordnet werden kann.

4 Begründung zur Zertifizierung, siehe Anhang A

5 Für gewaltbereite Mädchen und junge Frauen existieren ein „Soziales Kompetenztraining“ und das „klassische“ AAT® für junge Frauen. (vgl. Weidner & Kilb, 2011, S. 212f)

2.2.1 „Konfrontative Pädagogik“

Der Ansatz der „Konfrontativen Pädagogik“ geht auf Jens Weidner und seinen Arbeitskollegen Rainer Kilb zurück. Vor allem in der Arbeit mit delinquenten und gewaltbereiten Jugendlichen hat sich diese Form von Pädagogik einen Namen in der pädagogischen Fachwelt gemacht. (Michael Galuske, 2011, S. 271) Gemäss Rainer Kilb (2010) stammt das Verb „konfrontieren“ vom lateinischen Wort „confrontare“ ab und meint die Gegenüberstellung einander widersprechenden Personen, Meinungen oder Sachverhalte. (S. 38) Die „Konfrontative Pädagogik“ ist nicht als geschlossene pädagogische Theorie sondern als sozialpädagogischer Handlungsstil zu verstehen. Sie wird auch als methodisches Verhalten definiert, das auf die Förderung von Selbstverantwortung der Klientel zielt. Dieser Handlungsstil soll Ausdruck eines Nicht-Akzeptierens von individueller Missachtung, Störung sozial-kommunikativer Gruppenbezüge oder Verletzungen individueller Freiheitsrechte sein. Ihre methodische Anwendung besteht darin, den/die Regelverletzer/in direkt und rasch mit der Überschreitung zu konfrontieren (Rainer Kilb, Jens Weidner & Reiner Gall, 2009, S. 45-46). So sollen Personen, die sich abweichend, kriminell und insbesondere gewalttätig verhalten, durch einen konfrontierenden und provozierenden Handlungsstil sich mit ihrem Fehlverhalten und ihren Fehlorientierungen auseinandersetzen (Galuske, 2011, S. 271). Die „Konfrontative Pädagogik“ gilt nach Steffen Eisemann (2011) als Konzept der ultima ratio. Sie wird demnach angewendet „(…) wenn alle anderen vorgelagerten Interventionen nicht mehr greifen (…)“. Sie zeigt einerseits Verständnis gegenüber den Klient/innen und andererseits setzt sie auch klare Grenzen. Ihre Methoden sind delikt- und defizitspezifisch sowie erziehungszielorientiert. Das Arbeiten mittels des konfrontativen Stils setzt die Zustimmung der Teilnehmer/innen voraus. (zit. in Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), 2011, S. 437)

Das AAT® in der Konfrontativen Pädagogik

Das AAT® basiert auf den theoretischen und praktischen Erfahrungen im Umgang mit Straftätern. Es ist eine konfrontativ gestaltete Massnahme, die durch strukturierte Trainingsmethoden zu Verhaltensänderungen bei Straftätern führen soll (Stefan Schanzenbäcker, 2006, S. 17).

Ursprünglich war eine Tatkonfrontation nicht vorgesehen. Viel mehr beschäftigte sich das Programm mit der Biografiearbeit der Wiederholungstäter. Wie Weidner (2011) beschreibt, sollten Zusammenhänge, die zur Tat geführt haben, mit dem biografischen Hintergrund des Täters erschlossen und danach analysiert werden. Diese Methode stiess jedoch auf wenig Resonanz, da die Programmteilnehmer den Eingriff in ihr Familienleben und ihre Vergangenheit aus persönlichen Gründen nicht zulassen. Das direkte Ansprechen der Tat erwies sich als bessere Methode und erhielt bei den Programmteilnehmern grösseres Ansehen, da es den Straftätern die Möglichkeit gab, die Tat aus ihrer Sicht zu schildern. Zudem ermöglichte es den AAT®-Fachkräften Aspekte aus diesem „story telling“ besser herauszukristallisieren. Das „Schönreden von Gewalt“, sowie die Leidenschaft und die Begeisterung, welche zur Tat geführt hat, konnten so thematisiert werden. Aus diesen Erfahrungen heraus entwickelte sich der in der Konfrontationsphase beschriebene „heisse Stuhl“ (vgl. Kapitel 2.4.2), auf dem die Straftaten ins „Kreuzfeuer“ der Kritik genommen werden. Dieser gilt als wichtigstes Element im gesamten AAT®. (S. 14)

2.2.2 Aggression/Aggressivität

Der faktische Sprachgebrauch von Aggression ist vielfältig und wird auch in der Literatur oft nicht differenziert wiedergegeben (Hans-Peter Nolting, 2005, S.14). Gemäss Marion K. Underwood, Britt R. Galen und Julie A. Paquette (2001) lassen sich in der Literatur über zweihundert verschiedene Definitionen für aggressives Verhalten finden (S. 275).

Aus der sozialpsychologischen Perspektive von Elliot Aronson, Timothy D. Wilson und Robin M. Akert (2008) lässt sich Aggression als intendiertes Handeln definieren, dass das Zufügen von Schaden oder Schmerz einer anderen Person zum Ziel hat. Die Handlung kann dabei physisch oder verbal sein, unabhängig davon, ob das Ziel erreicht wird oder nicht. (S. 383)

Eine weithin akzeptierte Definition von Robert A. Baron und Deborah R. Richardson (1994) definiert Aggression als jede Form von Verhalten mit dem Ziel, einem anderen Lebewesen zu schaden oder es zu verletzen. Sie erweitern den Begriff zudem mit der Voraussetzung, dass dieses Lebewesen motiviert ist, die Behandlung zu vermeiden. Demzufolge sind Handlungen wie sadomasochistische Sexpraktiken keine Fälle von Aggression. (zit. in Klaus Jonas, Wolfgang Stroebe & Miles Hewstone, 2007, S. 267).

Gemäss David Berkowitz (1993) ist der Begriff der Aggression zusätzlich zwischen feindseliger und instrumenteller Aggression zu unterscheiden. Denn feindselige Aggression ist eine aggressive Handlung basierend auf Gefühlen, die das Zufügen von Schmerz zum Ziel hat. Instrumentelle Aggression impliziert auch die Absicht, eine Person zu verletzen. Die Schädigung dient jedoch als Mittel zu einem anderen Zweck als der Zufügung von Schmerz. (zit. in Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 383)

Auch der Sprachgebrauch des Begriffes Aggressivität ist gemäss Hans-Peter Nolting (2008) nicht einheitlich. In der Psychologie wird sie meist als individuelle Ausprägung der Häufigkeit und Intensität aggressiven Verhaltens definiert, also als „Eigenschaft“ einer Person benannt. (S. 15-16)

Der Aggressionsbegriff von Jens Weidner

Nach Weidner (2009a) sind Aggressionen „(...) in der Natur des Menschen angelegte dynamische Impulse“. Aggressionen können, müssen aber nicht zwingend, zu Aggressivität führen und destruktiver Natur sein. Sie seien auch nützlich bzw. konstruktiv und können im Sport, in der Kunst und in der Wissenschaft ausgelebt werden.⁶ Dabei sieht Weidner die Stärke der Aggressivität weniger biologisch bestimmt. Menschen würden aber mit unterschiedlichen physischen und psychischen „Power-Dispositionen“ geboren, welche sich konstruktiv oder destruktiv entwickeln können. In welche Richtung sich diese entwickeln, sei schliesslich von interaktionistischen Prozessen abhängig und weniger von biologischen. Wiederholungstäter sind seines Erachtens häufig von destruktiven Hypothesen geprägt, die besagen, dass Aggressivität „(...) unberührbar mache und Macht signalisiere, sowie Überlegenheit und Respekt. Friedfertigkeit dagegen signalisiere Schwäche, Feigheit und wird als „weibisch“ diffamiert. Diese Einstellung gilt es – aus pädagogischer Perspektive – zu verändern.“ (S. 36)

2.3 Rahmenbedingungen

Die Rahmenbedingungen des AAT® wurden durch das Frankfurter Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) und das Deutsche und Schweizerische Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD) festgelegt. Sie zeigen verbindliche Bedingungen auf, welche bei der Durchführung des Programms zu beachten sind. (Weidner, 2011, S. 25)

In Anlehnung dazu werden im folgenden Kapitel die Rahmenbedingungen des Programmes beschrieben. Sie geben Aufschluss darüber, in welchem Kontext das Programm zur Anwendung kommt und an welche Zielgruppe es sich richtet. Zudem werden die Ziele und Anforderungen an die AAT®-Fachkräfte erläutert sowie Exkurse dargestellt, die einen groben Einblick zur Schweizerischen Ausführung des AAT® geben. Abschliessend wird hinsichtlich der Bewertung die Grundhaltung des AAT® in Form des Menschenbildes abgebildet.

6

Siehe dazu als weiterführende Literatur:

Weidner, Jens (2011). Die Peperoni-Strategie. So setzen sie ihre natürliche Aggression konstruktiv ein. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

2.3.1 Kontext

Das AAT® ist ein Programm, welches aus vier Phasen besteht: Die Integrationsphase, die Konfrontationsphase, die Gewaltverringerungs- und die Nachbetreuungsphase. (Jens Weidner & Karl-Heinz Sames, 2011, S. 126-127) Es gilt als ein „spezielles Soziales Training“, das in einer Trainingsdauer von fünf bis sechs Monaten durchgeführt wird. Dabei findet jeweils eine mehrstündige Gruppensitzung pro Woche statt. In diesem Zeitrahmen treten acht curriculare Faktoren auf, welche in den Trainingseinheiten mit den Teilnehmern bearbeitet werden. Pro Teilnehmer wird mit insgesamt zwölf individuellen Stunden gerechnet. (Weidner, 2011, S. 13)

Die acht curricularen Faktoren des AAT® lauten:

- Analyse der Aggressivitätsauslöser
- das Spannungsverhältnis von Ideal- und Realselbst
- Aggressivität als Vorteil
- Provokationstest
- Infrage-Stellen von Neutralisierungstechniken,
- Vermittlung der Opferperspektive (Opferbrief)
- Analyse subkultureller Zwänge
- Analyse Institutioneller bzw. struktureller Gewalt (ib./ibid.)

Diese curricularen Faktoren weisen inhaltliche Themengebilde auf, die sich aus Trainingsfaktoren, Lerninhalten sowie Lernzielen zusammensetzen und ineinander greifen (Weidner, 1995, S. 140). In Kapitel 2.4 werden sie in die Beschreibung mit eingebaut und näher erläutert.

In der AAT®-Literatur wird ersichtlich, dass das Programm ambulant wie auch stationär zur Anwendung kommt. Jugendrichter in Deutschland verstehen das Programm laut Weidner (2011) als einen letzten ambulanten Versuch, der vor einer allfälligen Inhaftierung bewahrt. Es wird entsprechend als ultima ratio (lat. letzte Möglichkeit) auferlegt (S. 15).

Kilb (2011a) sieht das Programm als ultima ratio, weil die „Konfrontation“ meist am Ende einer bereits stattgefundenen Handlungsaktion zum Tragen kommt und sie entsprechend als Interventionshandlung verstanden werden kann (S. 32).

Exkurs Schweiz

Im schweizerischen Jugendstrafgesetz [JStG] vom 20. Juni 2003, SR 311.1 sind in Art. 10 die Voraussetzungen, die für ambulante und stationäre Schutzmassnahmen gelten, formuliert.⁷ Diese Massnahmen können richterlich angeordnet werden, wie aus der Internetseite des Kantons Basel-Landschaft zu entnehmen ist.⁸ Darin wird auch ersichtlich, dass in mehreren Kantonen Gruppen von Straftätern verpflichtet werden können, ihre begangenen Taten in Gruppentherapien aufzuarbeiten. Als Beispiel einer solchen Gruppentherapie ist auf der Internetseite des Kantons Basel-Landschaft das AAT® aufgeführt. Für Peter Aebersold (2007) müssen Schutzmassnahmen pädagogisch oder therapeutisch motiviert sein. Zudem müssen bei den Jugendlichen persönliche Probleme vorliegen, die einem delinquenten Verhalten zu Grunde liegen. Nur dann ist es möglich solche Schutzmassnahmen auferlegen zu können. Dabei kann es sich um „(...) ein eingeschliffenes Fehlverhalten, (...) eine Dissozialität oder um eine andere Symptomatik handeln, die mit einer Bestrafung allein nicht zu beheben ist.“ (S. 121)

7 Anhang B

8 Weitere Informationen zu den Massnahmen des Jugendstrafrechts (BL) finden sie auf der Homepage unter: <http://www.baselland.ch/massnahmen-htm.300977.0.html>

2.3.2 Zielgruppe

Das AAT® richtet sich an männliche Personen, die aufgrund von Gewalthandlungen zu einer Jugend- oder Freiheitsstrafe verurteilt und die Strafvollstreckung zur Bewährung ausgesetzt worden ist (Röskens, 2011, S. 148). Es ist demnach für gewalttätige Mehrfachstraftäter konzipiert, bei denen Gewalt zum Alltagshandeln zählt (Jens Weidner & Uta Malzahn, 2009, S. 46).

Weidner und Sames (2011) machen auf die unterschiedlichen Motive für eine Trainingsteilnahme aufmerksam. Sie unterscheiden zwischen Primär- und Sekundärmotivation. (S. 127) Die primäre Teilnahmemotivation wird Straftätern beigemessen, die einer Weisung zur Teilnahme an einem AAT® zugestimmt und ein persönliches Gewaltabbauinteresse haben. Teilnehmer der sekundären Motivation besuchen das AAT® aufgrund einer Gerichtsaufgabe, eines drohenden Schulverweises oder anstehender Gerichtsterminen. (Röskens, 2011, S. 148-149)

Exkurs Schweiz

In der Schweiz wird die Zielgruppe für das AAT® infolge der Alterskriterien stationärer Anstalten definiert. Beispielsweise richtet sich das Massnahmenzentrum Uitikon-Waldegg (ZH) an straffällige männliche Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 17 bis 26 Jahren.⁹ Anders definiert die AH Basel ihre Zielgruppe.¹⁰ Sie richtet sich an männliche Jugendliche ab fünfzehn Jahren, die durch Straftaten in Verbindung mit Gewalt aufgefallen sind.

Das Programm spricht dementsprechend eine breite Gruppe von Personen an (Schanzenbacher, 2006, S. 34). Dennoch gibt es einige Ausschlusskriterien sowie eine Voraussetzung, die erfüllt sein muss, um an einem AAT® teilnehmen zu können. Weidner (2011) schliesst suizidgefährdete und psychisch erkrankte Personen von einer Teilnahme aus. Auch für Personen, bei denen Drogen- und/oder Alkoholmissbrauch im Vordergrund der Persönlichkeitsproblematik steht sowie für Personen, die bereits im Rahmen von organisierter Kriminalität tätig sind, ist die Teilnahme an einem AAT® nicht angebracht. Die Teilnahme an einem AAT® setzt ein intellektuelles Folgen, der auf einem lerntheoretisch-kognitiven Paradigma beruhenden Massnahme voraus. (S. 25)

2.3.3 Ziele

Die Ansätze der „Konfrontativen Pädagogik“ zielen nach Michael Galuske (2011) auf die Verminderung von gewalttätigen Handlungen und Neigungen innerhalb der Zielgruppe ab (S. 274). Das übergeordnete Ziel des AAT® lautet folglich ein gewaltfreies Selbstverständnis bei den Straftätern zu erreichen, sprich einen „Aggressivitätsabbau“ zu erlangen (Weidner & Sames 2011, S. 126). Dies soll mittels der unten aufgelisteten Lernziele erreicht werden, welche aus den curricularen Faktoren abzuleiten sind: (Burschyk et al., 2009, S. 79 – 80)

- Erzeugung von Betroffenheit und Empathie für die Opfer
- Wecken von Schuld- und Schamgefühlen
- Übernahme der Verantwortung für die begangenen Taten
- Entwicklung neuer Handlungsstrategien zur Konfliktlösung
- Dissonanzausgleich durch veränderte Rollenerwartungen
- Trotz Provokation gelassen bleiben
- Hemmschwelle bezüglich Gewalt anheben

9 Weitere Informationen zum Massnahmenzentrum Uitikon-Waldegg finden Sie auf der Homepage unter: http://www.justizvollzug.zh.ch/internet/justiz_innere/juv/de/ueber_uns/organisation/mzu.html

10 Weitere Informationen zur AH Basel finden sie auf der Homepage unter: <http://www.ahbasel.ch>

Der methodische Zugang zur Erreichung dieser Ziele liegt laut Weidner (2002) in einem autoritativen Erziehungsstil. Der macht sich anhand von konfrontativen und provokativen Elementen von Raymond J. Corsini bzw. Frank Farrelly (vgl. Kapitel 3.3, 3.4) während des Programms sichtbar. Es wird eine Einstellungs- und Verhaltensänderung angestrebt, welche durch die Förderung von Handlungskompetenzen und pro-sozialem Verhalten das moralische Bewusstsein anregen soll (vgl. Kapitel 2.4.4). (S. 1-6)

2.3.4 AAT®-Fachkräfte

Das Team setzt sich aus AAT®-Trainer/innen, Co-Trainer/innen und aus Tutoren zusammen. Von den AAT®-Trainer/innen wird primär ein Hochschulstudium in den Bereichen Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie oder Kriminologie verlangt (Weidner, 2011, S. 25). Zudem müssen sie über die zweijährige AAT®-Ausbildung und eine mindestens dreijährige Berufspraxis in einem relevanten Arbeitsfeld verfügen. Die Ausbildung zum/zur AAT®-Trainer/in beinhaltet die Aneignung und Anwendung der Methode und das Lernen konfrontativer Techniken auf dem „heissen Stuhl“. Diese Techniken werden sowohl theoretisch als auch praktisch im Ausbildungssetting geschult und geübt. Der praktische Teil soll die angehenden AAT®-Trainer/innen dazu befähigen, Grenzen der konfrontativen Arbeit körpereigens zu spüren und kennenzulernen. (Rainer Kilb, Jens Weidner & Otto Jehn, 2009, S. 269-270)

Die Co-Trainer/innen sind nach Rösken (2011) in der Arbeit mit Gewalttäter/innen erfahrene Fachkräfte aus den Bereichen der Sozialen Arbeit. Sie haben gleiche Kompetenzen wie die AAT®-Trainer/innen und fungieren als unterstützende Fachkräfte. Die AAT®-Trainer/innen sowie die Co-Trainer/innen arbeiten während des gesamten AAT®, also während den fünf bis sechs Monaten, zusammen, während die Tutoren nur in der Phase des „heissen Stuhls“ als Unterstützung anwesend sind. Sie sind ehemalige Teilnehmer, welche sich der Gewalt „(...) erkennbar und nachhaltig abgeschworen haben“. (S. 149) Rösken (2011) lässt ihnen eine sehr gewichtige Bedeutung zukommen. Sie können sich als ehemalige Gewalttäter am besten in die Lage der Teilnehmer hineinversetzen und beherrschen auch ihre Ausdruckssprache, den milieutypischen Slang, was sich in der Konfrontation positiv auswirkt. Zudem nehmen sie eine Vorbildfunktion aufgrund ihrer Erfahrungen ein und zeigen beispielhaft auf, dass man sich in der Gesellschaft auch als ehemalige Täter Gutes erarbeiten kann. (S. 154-155)

Zusammenfassend ist zu erwähnen, dass sich ein AAT®-Team aus zertifizierten AAT®-Trainer/innen, fachkundigen Co-Trainer/innen und aus Tutoren zusammensetzt. Dazu fügt Schanzenbächer (2006) an, dass pro Teammitglied mit höchstens zwei Trainingsteilnehmer gerechnet werden darf (S. 50).

Exkurs Schweiz

Das Institut für Konfrontative Pädagogik Schweiz (IK-S) bietet über seine Internetseite im Rahmen einer berufsbegleiteten Ausbildung Kurse zum/zur AAT®-Trainer/in an.¹¹ Dabei handelt es sich um eine einjährige Zusatzqualifizierung. Sie richtet sich an pädagogische Fachkräfte, welche mit schwierigen und gewaltbereiten Kindern sowie Jugendlichen und jungen Erwachsenen den Umgang pflegen. Während der Fortbildung setzen sich die angehenden AAT®-Trainer/innen mit verschiedenen Ansätzen aus der Gewaltbearbeitung und der Gewaltprävention auseinander. Es werden Deeskalations- und Mediationsverfahren behandelt, sowie die konfrontativ-provokativen Methoden des AAT® geschult. Dabei wird die Verankerung des konfrontativen Ansatzes sowie auch deren Grenzziehung im Kurs thematisiert, damit für die unterschiedlichen Phänomene von gewalttätigem Verhalten ein Handlungsset zur Verfügung steht.

11 Weitere Informationen zum Institut für Konfrontative Pädagogik Schweiz (IK-S) finden Sie auf der Homepage unter: <http://www.ik-s.ch/>

2.3.5 Das Menschenbild des AAT®

Im Handbuch Konfrontative geht Jens Weidner eher knapp auf das Menschenbild des AAT® ein. Er zitiert Herbert E. Colla (2001) und beschreibt, dass es einem optimistischen Menschenbild zugrunde liege. Grundsätzlich gelte, dass die Teilnehmer als Individuen akzeptiert werden, wobei aber ihre Gewaltbereitschaft massiv abgelehnt wird. (zit. in Weidner, 2011, S. 26)

Michael Heilemann und Gabriele Fischwasser-von Proeck definieren das Menschenbild des AAT® ausführlicher. Es basiert nämlich auf Grundannahmen der humanistischen Bewegung. Schädliches Verhalten entsteht, wenn die freie Entfaltung der individuellen Entwicklung blockiert wird. (S. 33) Die humanistische Psychologie nach P.G. Zimbardo (1983) geht von einem Streben jedes Menschen nach persönlicher Vervollkommnung aus. Das Ziel ist, eine „gute Gestalt“ zu werden, das heisst eine mit Stolz erfüllte Persönlichkeit, auf die der Mensch „(...) mit Freude schaut“.

Dieses Ziel kann nur durch die Bewältigung leidvoller Erfahrung erreicht werden, wie zum Beispiel der Ablösung vom Elternhaus. Die Annahme, die Verarbeitung und die Integration der entsprechenden Ergebnisse in die eigene Persönlichkeit machen autonom und glücklich. Wenn der Mensch die Aufgaben nicht bewältigen und das Gefühl hat, dass er nicht selbstverantwortlich handeln kann, die Mittel dazu fehlen oder er von aussen behindert wird, wird er abhängig und definiert sich gemäss Zimbardo als Opfer. Die Selbstverwirklichung hat also immer etwas mit dem Abgleich zwischen dem, was man von sich hält und den Rückmeldungen von anderen zu tun. Nur wenn Übereinstimmung zwischen der Selbsterwartung und dem tatsächlichen Ergebnis vorhanden ist, gelangt der Mensch zu einem Wachstum des Selbst. Geschieht dies nicht, entsteht „(...) Rigidität (Starrsinn), Defensivität (Ängstlichkeit) und Realitätsverlust bzw. Realitätsverleugnung: verzerrte Wahrnehmungen, unterdrückte Gefühle, vielleicht auch fehlende Beziehungsfähigkeit.“ (zit. in Heilemann & Fischwasser-von Proeck, 2001. S. 33-34) Stefan Schanzenbächer (2006) stellt das Menschenbild des AAT® in vereinfachter Form dar. Es setzt sich aus pädagogischen und psychologischen Segmenten zusammen.

„Der Mensch kann sich frei für sein Verhalten und entsprechende Veränderungen seines Verhaltens entscheiden.“

„Der Mensch ist gut.“

„Der Mensch kann sich verändern – jedoch nur, wenn er selbst es will und nur aus eigener Kraft, obgleich er dazu Unterstützung von aussen in Anspruch nimmt.“

„Der Mensch hat positive Ressourcen, auf denen man aufbauen kann.“ (S. 31)

In diesem Kapitel wurden die Rahmenbedingungen des AAT® und in Form von Exkursen deren Ausgestaltung in der Schweiz skizziert. Hinsichtlich der Bewertung wurde das Menschenbild dargestellt. Im nächsten Kapitel folgen das Curriculum sowie die Methodik des Programmes.

2.4 Curriculum und Methodik des AAT®

Im kommenden Kapitel werden die vier Phasen des AAT® beschrieben. Pro Phase sind die zu thematisierenden curricularen Faktoren aufgezeigt und das methodische Handwerk beschrieben. Die unten aufgeführte Grafik (vgl. Abb.1) soll die Phasen in strukturierter Form darstellen. Darin wird ersichtlich, wann diese auftauchen und welche Trainingsmodule (curriculare Faktoren) sie beinhalten:

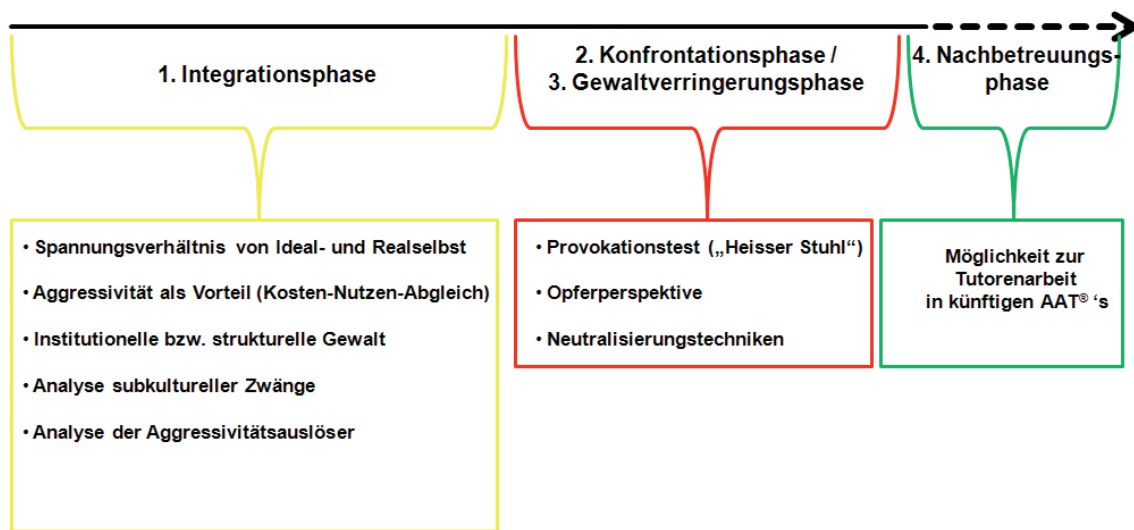


Abb. 1: Die vier Phasen des AAT® (Quelle: Eigene Darstellung)

2.4.1 Integrationsphase

Folgende curriculare Faktoren werden in der Integrationsphase thematisiert:

- das Spannungsverhältnis von Ideal- und Realselbst
- Aggressivität als Vorteil (Kosten-Nutzen-Abgleich)
- Institutionelle bzw. strukturelle Gewalt
- Analyse subkultureller Zwänge
- Analyse der Aggressivitätsauslöser

In der Integrationsphase werden die Gründe für gewalttätiges Handeln analysiert. Es werden einflussreiche Inhalte und Aspekte aus dem Leben der Trainingsteilnehmer ermittelt, zu denen Faktoren wie Schulbildung, Arbeitsstelle, Familienverhältnisse und hauptsächlich die sogenannte Straftäterkarriere gehören. Ziel dabei ist es, dass die AAT®-Fachkräfte einen Einblick in die Lebensgeschichten der Teilnehmer erhalten. (Burschky et. al, 2009, S. 87-88) Da die AAT®-Fachkräfte den Anspruch haben, ein Veränderungsinteresse bei den Trainingsteilnehmern zu erreichen, ist das Wissen über deren Hintergrund grundlegend. Darum wird die Teilnahmemotivation zu Beginn des Trainings geklärt (vgl. Kapitel 2.3.2). (Weidner, 1995, S. 143) Weidner und Sames (2011) betonen, dass die AAT®-Trainer/innen gefordert sind, Motivationsarbeit zu leisten. So ist beispielsweise bei Teilnehmer sekundärer Motivation das Veränderungsinteresse weniger prioritär als das „Absitzen“ der auferlegten Sitzungen. (S. 127) Ein erstes Ziel des Trainer/innenteams besteht nach Horst Schawohl (2009) nun darin, auch bei Teilnehmenden sekundärer Motivation ein persönliches Gewaltabbauinteresse zu erlangen. (zit. in Weidner, 2011, S. 25)

Zusätzlich werden während den Sitzungen regelmässig Vertrauens- und Entspannungsübungen mit eingebaut (Weidner & Kilb, 2009, S. 87-92). Diese haben eine besondere Bedeutung, da das stattfindende gegenseitige Kennenlernen eine vertrauensvolle Beziehung zwischen AAT®-Fachkräften und Trainingsteilnehmern sowie auch untereinander ermöglicht. Dieser Vertrauensaufbau dient als Basis für die Arbeit auf dem „heissen Stuhl“, der in der Konfrontationsphase zum Einsatz kommt. (Schawohl, 2001, zit. in Jens Weidner, Rainer Kilb & Otto Jehn, 2003, S. 217)

Relevant ist die Biografiearbeit, die in der Integrationsphase zum Einsatz kommt. Diese ermöglicht tiefe Einblicke in die sogenannte Straftäterkarriere der Trainingsteilnehmer. Die Biografiearbeit beinhaltet im Wesentlichen die Schilderung von Gewaltereignissen. Diese reichen über negative Kindheitserlebnisse wie häusliche Gewalt bis hin zu Schlägereien mit Gleichaltrigen. (Weidner & Sames, 2011, S. 126)

Um dem Verständnis der Biografiearbeit näher zu kommen, verhilft Hans Georg Ruhe (2009) im Folgenden mit seiner Definition:

„Biografiearbeit ist der Versuch, Mensch-Sein als Körper, Geist und Seele in den individuellen, gesellschaftlichen und tiefenpsychologischen Dimensionen wahrzunehmen. In der Rückschau auf das eigene Leben geschieht Einbettung in das gesellschaftliche Leben, wächst Verständnis für das Eigene. Biografiearbeit ermöglicht, sich sinnhaft als Bestandteil eines Kontinuums zu definieren.“ (S. 134)

Demzufolge geht Kilb (2011b) davon aus, dass gegenwärtige Probleme junger Gewalttäter häufig mit Brüchen in den Biografien zusammenhängen. Um diesen Brüchen nachzugehen, setzt sich die Biografiearbeit im AAT® einerseits aus rekonstruktiven Teilen und andererseits aus zukunftsorientierten Akzenten zusammen. Fragen wie, „Wer bist du?“, oder „Wie bist du zum Held geworden und was hat dich zum Helden werden lassen?“ bilden den rekonstruktiven Teil der Biografie ab und bringen erste Erkenntnisse über den Teilnehmer. (S. 208-211) Die aus der (Gewalt-) Biografie geschilderten Taten werden auf ihren tatorientierten Nutzen und deren Kosten geprüft. Dabei soll den AAT®-Fachkräften bewusst sein, dass das Gefühl der Überlegenheit und Erreichung von Akzeptanz durch Ausübung von Gewalt, die Trainingsteilnehmer als positiven Aspekt resp. als einen *Vorteil der Aggressivität* sehen. Sie nutzen die Opfer als „Tankstelle“ für ihr Selbstbewusstsein. (Burschky et al., 2009, S. 79) Die Trainer/innen müssen deshalb realisieren, dass für die Täter das Sich-Überlegen-fühlen eine wichtige Komponente in ihrem Leben darstellt. Zumal das AAT® eine Massnahme ist, die den Tätern ihre uneingeschränkte Durchsetzungsfähigkeit schwächt und wegnimmt, stellt es die AAT®-Fachkräfte vor eine schwierige Herausforderung, die Trainingsteilnehmer von den hohen Kosten, welche eine Tat verursacht (Schmerzensgeld, Opferschädigung, Viktimisierung der eigenen Familie, Haftzeit) zu überzeugen. (Weidner & Sames, 2011, S. 129) Dabei gilt es, wie Kilb (2011b) akzentuiert, das „vermeintlich Vorteilhafte“ einer aggressiven „Heldentat“ als Nachteil für das zukünftige Leben darzustellen, um so zukunftsorientierte Akzente zu setzen (S. 210-211). Weidner und Sames (2011) definieren Gewalttäter im physischen Sinne als „(...) negative und unangreifbare Elite“. Dieses Gefühl von Stärke erfahren sie jedoch in anderen Kontexten, beispielsweise in solchen, welche kognitive Fähigkeiten verlangen – wie Schule - weniger. Das kann zu einem Spannungsfeld und zu einer ausgeprägten „Sensibilitätsdiskrepanz“ führen, was sich soweit entwickeln kann, dass sie für Opfer keine Sensibilität mehr empfinden. Stehen sie selber unter persönlicher Kritik, sind übertriebene Reaktionen nicht selten. (S. 127-128) Somit gilt es, das Spannungsfeld zwischen *Ideal- und Realselbst* an den Sitzungen zu thematisieren, sodass das unbeugsame, harte und gnadenlose Ideal-Selbstbild der Teilnehmer ausgeglichen wird und kränkbare Persönlichkeitsanteile nicht verdrängt sondern respektiert und akzeptiert werden. (Burschky et al., 2009, S. 79-80)

Einen weiteren wichtigen Teil der Integrationsphase stellt die Suche nach den *Aggressivitätsauslösern* dar, welche sich aus den Schilderungen der (Gewalt-) Biografie herauskristallisieren lassen. (Weidner, 2011, S. 14) Albert Bandura (1979) geht davon aus, dass Aggressivität durch Hinweisreize aus der Umgebung reguliert werden sprich, dass „aggressive Handlungen zu bestimmten Zeiten, in bestimmten Situationen, gegenüber bestimmten Gegenständen oder Personen und als Reaktion auf bestimmte Formen der Provokation auftreten“ (zit. in Weidner, 1995, S. 147).

Banduras Definition nachgehend empfiehlt Weidner (1995) mit Fragen zu arbeiten, um die Auslöser von Gewalt bei den Trainingsteilnehmern zu ermitteln. Diese können wie folgt lauten:

„Was sind provozierende Situationen?“

„Wann ist für dich Gewalt zwingend notwendig?“ – oder –

„Wieweit verstärkt Alkohol die Gewaltbereitschaft?“.

(S. 146)

Ziel solcher Fragen sind das „Infragestellen zwingender Notwendigkeiten“, wie Hans Toch (1969) es ausdrückt (S. 146). Ferner werden anhand des FAF-Fragebogen (Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren) die individuellen Aggressivitätsfaktoren erfasst, welcher von einer Psychologin oder einem Psychologen ausgewertet wird.¹² Die psychologischen Fachkräfte werden vom ISS (Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Frankfurt a. M.) beauftragt die Fragebögen auszuwerten (Knud-Christian Hein, 2007, S. 46). Zusätzlich zum Fragebogen werden die erzählten Taten aus den (Gewalt-) Biografien in Konfliktsegmente zerlegt, sodass sie analysiert werden können. (Schanzenbäcker, 2010, S. 103)

Durch die Rekonstruktion der Gewaltbiografie und anhand der aus dem FAF-Fragebogen ausgewerteten Aggressivitätsindikatoren kann mit jedem einzelnen Teilnehmer eine Aggressivitätshierarchie (oder: Provokationshierarchie) erstellt werden. Aggressivitätshierarchien enthalten all jene Faktoren, die der Gewalttäter als provozierend empfindet und ihn aus der Fassung bringen. Sie werden in der Konfrontationsphase (vgl. Kapitel 2.4.2) mit jedem Trainingsteilnehmer im Provokationstest durchgespielt. (Weidner & Sames, 2011, S. 126-128)

Es sind aber nicht nur die individuellen Auslöser von aggressivem Verhalten zu analysieren und zu behandeln. Die Auslöser sind auch unter einem gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Das heisst, dass Formen *institutioneller bzw. struktureller Gewalt* diskutiert werden, die aufgrund externer Einflüsse aggressive Verhaltensweisen oder -muster provozieren können. In diesem Sinne werden Justizmitarbeiter/innen oder Polizistinnen und Polizisten eingeladen, den Gruppensitzungen beizusitzen. Darin wird sowohl auf Handlungszwänge und Ängste seitens Beamtinnen und Beamten als auch auf Überreaktionen und subkulturelle Zwänge seitens der Gewalttäter eingegangen und diskutiert. Mit der Möglichkeit, sich an einer Gruppensitzung direkt mit Beamtinnen und Beamten auszutauschen, besteht die Hoffnung, die Aktionen und Reaktionen beider Parteien verständlicher zu machen, um so im besten Falle ein beidseitiges zurückhaltendes Verhalten zur Minimierung von Konflikten anzusteuern. (Weidner & Sames, 2011, S. 130-131)

Die *subkulturellen Zwänge* seitens der Trainingsteilnehmer beziehen sich hauptsächlich auf die verschiedenen Rollengefüge in Peer-Groups. Es geht darum, geltende Hierarchien in aggressiven Peer-Groups mit den Teilnehmern zu analysieren. Zum Beispiel werden aggressive Verhaltensweisen von Führungspositionen fokussiert. So verlangt die Führungsrolle meistens eine aggressive Verhaltensweise, um die Position in der Gruppe beizubehalten. Grundsätzlich geht es um Erwartungshaltungen, welche in Peer-Groups vorherrschen. Es wird deshalb versucht, der subkulturellen hierarchischen Struktur, welche zumeist einen aggressiv-manipulativen Charakter aufweist, das pro-soziale Verhalten einer positiven Peer-Group gegenüber zu stellen und an den Sitzungen zu thematisieren. Ziel ist es, einen Wertewandel bei den Teilnehmern zu generieren, der einen friedfertig konfliktlösenden Charakter beinhaltet. (Weidner & Sames, 2011, S. 130) Kilb (2011b) fügt an, dass darin implizit zukünftige Lebensentwürfe der Trainingsteilnehmer angesprochen werden. Diese zukunftsorientierten Akzente zur Verabschiedung (gewalt-) biografischer Einflüsse dienen für ihr zukünftiges Handeln. (S. 211)

Zusammenfassend wird in der Integrationsphase die Biografie der Jugendlichen analysiert, um Gründe für aggressives Verhalten herauszukristallisieren. Die Biografiearbeit passiert in den ersten zehn Wochen und konzentriert sich auf das Erstellen einer Aggressionshierarchie. Sie stellt die Basis der folgenden Konfrontationsphase dar. In der darauffolgenden Tabelle sind die curricularen Faktoren der Integrationsphase mit deren Lerninhalten und -zielen übersichtlich und zusammenfassend dargestellt.

Curricularer Faktor	Lerninhalte	Lernziele
Spannungsverhältnis von Ideal- und Realselbst	Ideal (des Teilnehmers): hart, unbeugsam, „cool“ Reales Selbst: kränkbar, wenig selbstbewusst	Statt Unbesiegbarkeit, die kränkbaren Persönlichkeitsanteile respektieren lernen
Aggressivität als Vorteil (Kosten-Nutzen-Abgleich)	Die gewalttätige Unterwerfung zur Erhöhung des Selbstwertgefühls: Opfer als „Tankstelle“ des Selbstbewusstseins	Die Kosten-Nutzen-Analyse: Jede weitere Straftat kann zu weiteren Folgen führen
Analyse subkultureller Zwänge	Das Infragestellen der negativen, aggressiven Führungsrolle	Analyse von Gruppenstrukturen: Der Anführer einer Peer-Group kann sich auch pro-soziales Verhalten leisten, als Erkenntnisgewinn
Analyse der Aggressivitätsauslöser	Was sind provozierende Situationen? Wann ist Gewalt zwingend notwendig?	Das Infragestellen zwingender Notwendigkeiten. Gewalt frühzeitig erkennen und Handlungsalternativen entwickeln
Institutionelle bzw. strukturelle Gewalt	Gefühlte Provokationen durch Justiz und Polizei, (Präsenz an Gruppensitzung)	Friedvolles Zusammenleben

*Tabelle 1: Zusammenfassung Integrationsphase:
Lerninhalte und -ziele (Quelle: Burschyk et. al, 2009, S. 79-80 / leicht abgeändert)*

2.4.2 Konfrontationsphase

Diese nachfolgenden curricularen Faktoren werden in der Konfrontationsphase thematisiert:

- Provokationstest
- Neutralisierungstechniken
- Opferperspektive

In der Konfrontationsphase kommt das defizitorientierte Arbeiten im Rahmen von Provokationstests betreffend der Abhandlung der Aggressivitätshierarchie zur Geltung. Deliktorientiertes Vorgehen wird hauptsächlich auf dem „heissen Stuhl“, dem methodischen Hauptelement des AAT®, angewendet. Im nächsten Unterkapitel wird die Methode auf dem „heissen Stuhl“ genau erläutert.

Die in der Integrationsphase gefilterten Ereignisse und Situationen aus den Gewaltschilderungen werden in der Konfrontationsphase bei jedem einzelnen Trainingsteilnehmer an den Sitzungen im Rahmen von Provokationstests erarbeitet. Die aggressionsauslösenden Faktoren (Aggressivitätshierarchie) bilden die Ausgangslage dieser Trainingseinheit und werden im Sinne der provokativen Therapieform Farrelly's sowie in Anlehnung der konfrontativen Therapie Corsini (vgl. Kapitel 3.3, 3.4) bearbeitet. Es wird provoziert, bis die „Gefühle von Erregung und Anspannung einer Entspannung gewichen sind“. (Weidner, 1995, S. 148) Burschky et al. (2006) stützen sich anliegend auf die Lernziele des curricularen Faktors *Aggressivitätsauslöser*. Die Trainingsteilnehmer sollen dabei ihre eigenen Grenzen im kontrollierten Umfeld austesten und trotz permanenten Konfrontationen gelassen bleiben. Es soll erreicht werden, dass sie sich anstatt mit physischer Gewalthandlungen, mit Worten, Humor und Ironie wehren. (S. 79)

Anhand der provokativen Konfrontationen werden die Gewalttäter gezwungen, sich mit den Faktoren auseinanderzusetzen, die bei ihnen gewalttätiges Handeln ausgelöst haben (Weidner & Sames, 2011, S. 126). Darin besteht nach Schanzenbächer (2006) die Annahme, dass aufgrund ständiger Konfrontation durch provozierende Wiederholungen der Situation der Täter lernt, sie auszuhalten, sodass seine Hemmschwelle ansteigt (S. 71). Dem Täter werden „die Grenzen von Selbstkontrolle, Erregbarkeit und Aggressivität vermittelt“, was eine sehr unangenehme Situation für den Trainingsteilnehmer darstellen kann. Dies weil die persönlichen Aggressivitätsauslöser allen bekannt sind und sich alle bei der Provokation beteiligen. (Weidner, 1995, S. 155) Zusätzlich zu den Provokationstests gilt die Schilderung einer „miesigen Tat“ auf dem „heissen Stuhl“, wo hauptsächlich deliktspezifisch gearbeitet wird, als Hauptelement dieser Phase. Deshalb werden anschliessend das Setting und die Praxis beschrieben des „heissen Stuhls“ beschrieben.

Der „heisse Stuhl“ – das Setting

Das Setting kann verschiedentlich gestaltet werden. Die Methode findet in unterschiedlichen Modifikationen statt. In Abbildung 2 sind einige Variationen visualisiert.

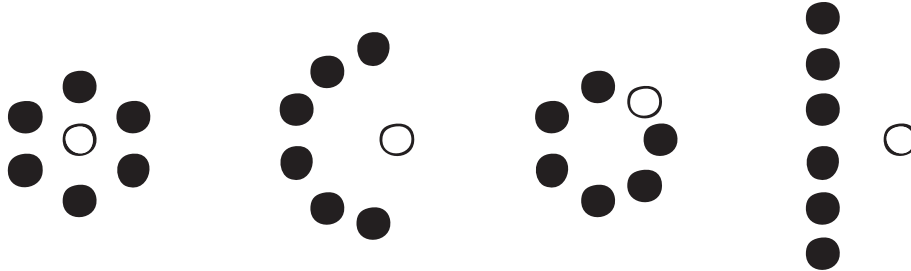


Abb. 2: Settings „heisser Stuhl“ (Quelle: Schanzenbächer, 2006, S. 51-52)

Die Grafik zeigt die Settings auf, welche laut Schanzenbächer (2006) am meisten angewendet werden. Die weissen Kreise verkörpern den „heissen Stuhl“, auf dem ein Kandidat sitzt (folgend HS-Kandidat). Die schwarzen Kreise stellen die Trainings Teilnehmer sowie die AAT®-Fachkräfte dar. Die optimale Gruppenbesetzung liegt zwischen acht und zehn Personen, wobei die Anzahl gegen oben nicht definiert ist. Bei vielen Teilnehmern ist jedoch auf das Verhältnis von Teammitgliedern zu Teilnehmern hinzuweisen (vgl. Kapitel 2.3.4). (S. 51-52) Bei sehr vielen anwesenden Personen sind zwei Möglichkeiten denkbar, wie im Setting gearbeitet werden kann. Sinnvoll und entsprechend praktisch ist in solchen Fällen die Bestuhlung eines Doppelkreises (vgl. Abb. 3).

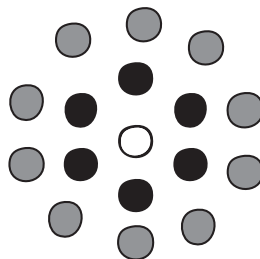


Abb. 3: Setting viele Teilnehmer „heisser Stuhl“ (Quelle: Schanzenbächer, 2006, S. 55)

Entweder sind hier alle Teilnehmer in die Konfrontation mit eingebunden oder es beteiligt sich nur der innere Kreis. Der äussere Kreis würde entsprechend eine beobachtende Rolle einnehmen. (Schanzenbächer, 2006, S. 54-55)

Der „heisse Stuhl“ – die Praxis

Die Ausgangslage für diese Trainingseinheit bildet eine geschilderte „miese Tat“. Der Prozess folgt einer Struktur, die insgesamt sieben Phasen beinhaltet. Die anschließende Kompetenzphase schliesst die Trainingseinheit ab. Die Phasen sind aus dem *Handbuch für Konfrontative Pädagogik* von Jens Weidner entnommen und unter anderem vom Sozialpädagogen und AAT®-Trainer Klaus Röskens (2011) erläutert:

Jeweils vor Sitzungsbeginn treffen sich die AAT®-Fachkräfte zur Vorbereitung. Darin werden zwei Teilnehmer für die Trainingseinheit des „heissen Stuhls“ bestimmt, wobei einer als Ersatzkandidat fungiert. Es werden deren Biografien und Trainingsverlauf besprochen und die von den Kandidaten bearbeiteten Kursunterlagen der Integrationsphase zusammengetragen und angeschaut. Diese beinhalten Selbsteinschätzungen, persönliche Einstellungen und ihre Strafrechtsurteile. Alle Informationen sowie die persönlichen Einschätzungen dienen zur Vorbereitung auf das in Phase 1 zu führende Interview. Im Gruppensetting führt ein/e AAT®-Trainer/in das persönliche Interview mit dem HS-Kandidaten, während die restlichen Trainingsteilnehmer den Auftrag erhalten, auf Mimik, Gestik und die Antworten des Kandidaten zu achten. (S. 149-150)

Das Interview soll den gesamten bisherigen Trainingsverlauf des Kandidaten abdecken. Es geht darum, seine Motivation zu klären, seine Erwartungen von der bevorstehenden Trainingseinheit abzuholen und seine persönliche Einstellung aufzunehmen. Auch wird auf Rückmeldungen aus seinem sozialen Umfeld (vgl. Kapitel 2.4.3) eingegangen, die sein Verhalten betreffen. Seine Einschätzungen zu persönlich beobachtete Veränderungen werden besprochen und reflektiert. Der/Die AAT®-Trainer/in hinterfragt fortlaufend mit zugewandter Haltung unklare und widersprüchliche Sachverhalte. (ib./ibid.)

Mit der nachfolgenden Aufforderung eine „miese Tat“ detailgetreu zu schildern - allenfalls die, die zur Verurteilung geführt hat - nimmt die Konfrontation ihren Lauf. Während der Tat-Schilderung hinterfragen die AAT®-Fachkräfte unklare Tatabläufe, Sachverhalte und widersprüchliche Darstellungen. Es wird vor allem auf Hinweise bezüglich Verantwortung und Opferperspektive geachtet. Mit der Darstellung, was seiner Ansicht nach verwerflich an der „miesen Tat“ war, wird das Interview beendet. Diese Einschätzung des Kandidaten unterscheidet sich meistens vom effektiven Tatvorgang. Nach dem Interview verlässt der HS-Kandidat während einer halben Stunde den Raum.

Diese „Wartezeit“ versteht sich als Phase 2. Röskens (2011) betont, dass die Wartezeit für den HS-Kandidaten belastend sein kann, da dieser sich meistens über sein Auftreten während des Interviews Gedanken macht und dadurch beginnt, sich eine Strategie zu Recht zu legen, wie er der kommenden Konfrontation am besten begegnen könnte. In der Wartezeit-Phase entstehen die ersten Rechtfertigungsstrategien zur verübten Tat. (S. 150-151)

Während der „Wartezeit“ werden in Phase 3, „Vorbereitung der Gruppe“, die Trainingsteilnehmer von den AAT®-Fachkräften über die in der Vorbereitung gesammelten Informationen in Kenntnis gesetzt. Die Gruppenmitglieder vergegenwärtigen und reflektieren das geführte Interview in Abwesenheit des HS-Kandidaten. Es werden „(...) Widersprüche zwischen Wertvorstellungen und realer Handlung herausgearbeitet“. Die Gruppenteilnehmer erhalten Aufträge. Diesen sollen sie während der Sitzung auf dem „heissen Stuhl“ nachgehen. (Röskens, 2011, S. 151) Zum Beispiel ist ein Teilnehmer verantwortlich dafür, dass der HS-Kandidat korrekt und aufmerksam auf dem Stuhl sitzt. Bei Missachtung dieser Regel soll er ihn direkt und ununterbrochen auffordern, die Ausgangsposition wieder einzunehmen. Ein weiterer konzentriert sich während des ganzen Settings auf Widersprüche und widerspiegelt diese permanent dem HS-Kandidaten. Es sind durchaus auch Rollen zulässig, die allfällige Konfliktgegner dieser geschilderten „miesigen Tat“ verkörpern – sogenannte Antagonisten.¹³ Schlussendlich erhält ein Mitglied der Gruppe den Auftrag, eine Eingangsfrage zu stellen, die die Prozedur eröffnen soll, und es wird vereinbart, dass man sich untereinander als „Team-Player“ verhält. Der HS-Kandidat soll merken, dass er sich vor einem stark-geformten Team behaupten muss. (Röskens, 2011, S. 151)

13 Siehe dazu weiterführende Literatur: Von Ameln, Falko; Gerstmann, Ruth; Kramer, Josef (2004). *Psychodrama*. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag.

In Phase 4 wird der HS-Kandidat hereingebeten und aufgefordert, sich auf den „heissen Stuhl“ zu setzen. Es folgt das „Regelwerk“. Darin werden die Regeln des „heissen Stuhls“ dem Kandidaten erläutert. Die Grundvoraussetzung für die Arbeit ist, dass der HS-Kandidat sich aller Regeln bewusst ist und diesen auch zustimmt. Er soll wissen, dass er nicht körperlich angegangen wird. Berührungen jeglicher Art werden nicht geduldet. Seit 2005 hat das AAT® ein „Non-Touch-Gebot“, das hauptsächlich in der Konfrontationsphase auf dem „heissen Stuhl“ zwingend zu beachten ist. Dieses besagt, dass provokative Berührungen „(...) Eingriffe in das Grundrecht der Teilnehmer auf körperliche Unversehrtheit darstellen“ (Weidner, 2011, S. 26).

Im nächsten Schritt wird ihm klargemacht, dass die gesamte Gruppe eine intensive verbale Auseinandersetzung mit ihm führen wird. Er besitzt die Möglichkeit, ein Time-out auszusprechen. Dieses erlaubt ihm, die Trainingseinheit zu verlassen, wenn ihm die Situation zu persönlich wird oder er die Konfrontation nicht mehr aushält. In solchen Fällen folgt ihm ein/e AAT®-Trainer/in, um ihm beizustehen und akute psychologische Unterstützung zu bieten. Auch wird dem HS-Kandidaten die Möglichkeit geboten, nach erfolgter Konfrontation jedem Teilnehmer eine Plus- oder Minus-Bewertung abzugeben. Plus-Bewertungen erhalten meistens die aktiven, also die Teilnehmer, welche sich rege an der Konfrontation beteiligt haben und am engagiertesten „nachbohrten“. Andererseits werden die Minus-Bewertungen den „Schläfern“ erteilt, also die, die den HS-Kandidaten am meisten schonten oder sich sogar mit ihm unbewusst verbündeten. (Röskens, 2011, S. 152)

Wurde das Interview geführt, die „miese Tat“ geschildert, die Gruppenmitglieder auf die bevorstehende Trainingseinheit vorbereitet und das Regelwerk bekannt gegeben, beginnt die Phase 5. Der offizielle „heisse Stuhl“ – das Hauptelement des AAT®. Mit der Eingangsfrage eines Trainingsteilnehmers beginnt die Arbeit auf dem „heissen Stuhl“. Anschliessende Leitfragen richten sich nach der begangenen geschilderten „miesigen Tat“. Sie können lauten:

***„Wollte das Opfer flüchten?“,
„Wie war das Geräusch, als das Nasenbein brach?“,
„Was und wie schrie oder wimmerte das Opfer während der Tat?“.***

Es geht darum, den genauen Tathergang mit allen Details von dem HS-Kandidaten zu erhalten. Dies erzeugt eine regelrechte Frage-Antwort-Prozedur. (Weidner & Kilb, 2009, S. 90–91) Dieses Vorgehen nennt Röskens (2011) „auf die Pelle rücken“. Es soll das Stellen von Rückfragen erschweren oder gar verhindern. Die Aussagen des Teilnehmers werden immer wieder aufgegriffen und ad absurdum geführt. (S. 152) Entsprechend übernehmen die AAT®-Fachkräfte die Rolle des „Advocatus Diaboli“.¹⁴ Marcus Damm und Stefan Werner (2011) weisen diesbezüglich darauf hin, dass während dem gesamten Verlauf die Achtung und Respektierung der Würde gegenüber dem HS-Kandidaten gewährleistet sein muss, gleichzeitig ist die begangene Tat jedoch entschieden abzulehnen. (S. 92)

14 Definition „Advocatus Diaboli“ Anhang E

Zur Veranschaulichung und zum weiteren Verständnis folgt ein Abschnitt einer Sequenz aus dem „heissen Stuhl“.¹⁵ Dieses Beispiel stammt von der stationären Einrichtung der Jugendanstalt Hameln (Weidner, 1995, S. 176-177):

<i>Mitarbeiter (AAT®-Trainer):</i>	Beim wievielten Stich wusstest du, dass du das Opfer stark verletzt hast?
<i>Sebastian (Teilnehmer):</i>	Beim fünften oder siebten Mal. Das war alles so weich. Das war wie Butter. Irgendwie wie im Traum. Das lief an mir vorbei und der Typ sackte dann zusammen und lag da und bewegte sich.
<i>Mitarbeiter:</i>	Hast du dann einen Krankenwagen gerufen? Bist du abgehauen? (lauter) Was hast du gemacht?
<i>Sebastian:</i>	Das wisst ihr doch aus der Akte.
<i>Mitarbeiter:</i>	Aber nicht die ganze Gruppe. Wir wollen das von dir hören. Wir wollen wissen, was der Messerstecher-Angeber wirklich für einer ist, der sich nur mit grösseren und stärkeren Bösewichtern prügelt. (laut) Was hast du getan?
<i>Sebastian:</i>	Ich hab' in den Mann reingetreten. Der lag gekrümmt am Boden, hielt sich den Magen und ich hab' reingetreten. Ich wollt den richtig fertig machen.
<i>Mitarbeiter:</i>	Oh Gott, das ist ja eklig, dass du so kalt sein kannst und uns beim letzten Treffen etwas vom fairen Kampf erzählt hast.
<i>Tutor:</i>	Einen wehrlosen zerstochnen Menschen misshandelst du mit Tritten, du bist ja total verrückt. Du bist ja ein Heuchler mit deiner Gewaltangeberei, ich bin total enttäuscht von dir, dass du so was bringst. Willst du dich so weiterentwickeln (...)
<i>Mitarbeiter:</i>	Aber erzähl' vorher noch, wo dein erster Stich hinging.
<i>Sebastian:</i>	(leise) Vergessen.
<i>Mitarbeiter:</i>	Wohin? (laut) Deine Lügengeschichten sollst du dir in deinen Kopf einhämmern. Dieser Unfug vom fairen Kämpfer, der geachtet und respektiert ist und eigentlich nur das Gute will. Wohin ging der erste Stich?
<i>Sebastian:</i>	(schwitzend, hocherregt) Ich kann nicht.
<i>Mitarbeiter:</i>	Wohin. Ich kann dir auch das ärztliche Gutachten vorlesen. Wohin ging dein erster Stich. Gezielt!
<i>Sebastian:</i>	(leise) in die Seite.
<i>Mitarbeiter:</i>	Nein, nein! Steh' ein für das, was du getan hast.
<i>Sebastian:</i>	(noch leiser) Hinten, hinten, der haute doch schon ab.
<i>Tutor:</i>	Du hast dem Opfer von hinten ein Messer reingejagt? Ist das war, Sebastian? Von hinten. Warum gibst du dann immer mit deinen Stechereien an. Um dich wichtig zu machen? Du bist ein ganz hinterhältiger Mensch.
<i>Sebastian:</i>	(sichtlich aufgewühlt) Wenn das die anderen Leute mitkriegen oder meine Eltern, was wirklich abliefe, dann bin ich doch nichts mehr. Ein Nichts. Schlimmer, ich weiss nicht mehr. Das bringt mich hier durcheinander.
<i>Tutor:</i>	Das soll es auch. Junge, du sollst nachdenken. Mit deinen Messerangebereien kannst du dir in der Subkultur 'nen Namen machen, aber glaubst du, wir hier und deine Eltern stehen auf einen Gewalttäter mit Killerinstinkt? Fang' an, über deinen Lebensweg zu denken oder verbring' dein Leben irgendwann in der Sicherheitsverwahrung.
<i>Mitarbeiter:</i>	Denk erst mal an das Opfer, die Ängste, die Schmerzen, die es hat, die Sorgen, die sich sein Vater und seine Mutter gemacht haben, die Alpträume, die das Opfer wegen dir hat. Und die Traurigkeit und das Entsetzen, das du bei deinen Eltern ausgelöst hast (Sebastian blickt zusammgeknickt auf den Boden. Er gibt kein Geräusch von sich. Tränen laufen über seine Wangen).
<i>Tutor:</i>	Unsern Respekt gewinnst du, wenn du ehrlich bist, wenn du dich verändern willst und endlich mal Gefühle statt Sprüche zeigst. Dann bist du menschlich.

Abb. 4: Beispiel „heisser Stuhl“ Jugendanstalt Hameln (Quelle: Weidner, 1995, S. 176-177)

15 Vollständiges Praxisbeispiel ist im Anhang D ersichtlich.

Das „auf die Pelle rücken“ beinhaltet auch das „Sezieren mit chirurgischer Präzision“ von den in den Aussagen ersichtlich werdenden Neutralisierungstechniken. (Röskens, 2011, S. 152) Diese dienen dem HS-Kandidaten seine Tat zu rechtfertigen. Er versucht so seine Taten als gerechte Handlungen darzulegen, wofür er sich grosse Mühe gibt und einen hohen Aufwand betreibt. (Weidner & Sames, 2011, S. 128) Weidner (1995) bezeichnet diese Darlegungen als Rechtfertigungsmodelle (S. 150), welche nach Friedhelm Neidhardt (1987) als terminologische Konfliktlösungsstrategien zusammengefasst werden können. Denn „(...) der Täter sucht verbal nach Legitimation für sein Handeln“ (zit. in Weidner, 1995, S. 150). Die Legitimation der Tat kann durch den Trainingsteilnehmer biologisch oder durch die Ablehnung des Opfers hergeleitet werden. Meistens wird die Herleitung der Legitimation mit Hilfe einer Paradoxie verstärkt. (Weidner, 1995, S. 150) Aus Weidners Praxisalltag können dazu zwei Aussagen von Gewalttätern zum Ausdruck gebracht werden. Bei der ersten Aussage handelt es sich um eine biologische Rechtfertigung der begangenen Tat:

„Nach einer Schlägerei fühl' ich mich unschuldig. Mein überschüssiger Adrenalinausstoss und mein überhöhter Insulinverbrauch führen letztendlich zu einer Reaktion meiner Hypothese, die bestimmten Nervenbahnen Befehle zur Ausführung gibt. Dies sind angeborene Reflexe, die schon bei Steinzeitmenschen vorhanden waren und was angeboren ist, soll auch nicht verändert werden“. (Weidner, 1995, S. 15)

Eine durch die Ablehnung des Opfers entstandene Rechtfertigung stammt von einem jungen Mann, der einen invaliden Mann ausraubte:

„Ich kannte den Mann und er mich. Er hatte mich auch schon häufiger gebeten, ihm seine Geldbörse aus dem Jackett zu ziehen, um am Bus für ihn zu zahlen. Konnte der ja nicht, hatte ja keine Arme, das war doch echt leichtsinnig von dem. Das ist doch wie 'ne Einladung“. (ib./ibid.)

Nebst diesen Neutralisierungstechniken werden biografische Ereignisse wie eine „Broken-Home-Biographie“, welche allenfalls aus der Integrationsphase ersichtlich wurde, als Rechtfertigung der Tat nicht akzeptiert (Röskens, 2011, S. 153). Allgemein werden Verharmlosungen des Tatherganges sowie Gewaltverherrlichungen von der Gruppe nicht geduldet, entsprechend bis ins letzte Detail hinterfragt und nach Präzision der Schilderung verlangt. Ziel dabei ist, die Rechtfertigungsstrategien beim HS-Kandidaten abzubauen, Schuld- und Schamgefühle bei ihm freizusetzen und das Mitleid mit den Opfern zu fördern. (Weidner, 1995, S. 151) Während des „heissen Stuhls“ wird die Opferperspektive im Sinne von direkt gestellten Fragen an den HS-Kandidaten permanent kommuniziert. Beispiel einer solchen Frage kann nach Weidner und Kilb (2009) sein:

„Was wäre wenn deinem Bruder das Gleiche wie Herrn X passieren würde?“ (S. 91).

Es geht darum, die Betroffenheit von möglichen und realen Folgen bei den Teilnehmern zu wecken. Das Mitgefühl soll der Verharmlosung weichen, präzisiert Weidner. (Weidner, 1995, S. 146) Die Vermittlung der Opferkommunikation und das Infragestellen der Neutralisierungstechniken sind Ziele des Trainings und gelten als wichtige curriculare Faktoren der Konfrontationsphase (Weidner & Sames, 2011, S. 128).

Als abrundendes Element findet in der Phase 6 das Nachgespräch statt. Der HS-Kandidat hat nun die Möglichkeit, dem Trainingsteilnehmer seine Plus- und Minus-Bewertungen, wie im „Regelwerk“ der Phase 4 erläutert, abzugeben. Zudem teilt er der Gruppe mit, wie er den „heissen Stuhl“ empfunden hat und wie sein jetziger Zustand ist. Der HS-Kandidat muss im Normalfall seine Erfahrungen auf dem „heissen Stuhl“ zunächst verarbeiten, bevor er sich mit den kritischen Abhandlungen des Erlebten auseinandersetzen kann. Ebenfalls fragen die AAT®-Trainer/innen in Form eines Blitzlichtes die Trainingsteilnehmer wie sie den HS-Kandidaten erlebt haben, worauf sie dann die Möglichkeit erhalten, ihre Eindrücke in die Gruppe zu tragen. (Röskens, 2011, S. 153) Phase 7, welche als letzte Phase im Handbuch der Konfrontativen Pädagogik erläutert wird, beschreibt die Folgen und Wirkungen des „heissen Stuhls“ und ist für die Leser/innen der vorliegenden Arbeit als Fazit zu verstehen.

Der „heisse Stuhl“ – Folgen und Wirkungen

Weidner (2008) umschreibt den „heissen Stuhl“ als eine Methode, bei der Provokationen und verbale Attacken klar im Vordergrund stehen, um den HS-Kandidaten zum Nachdenken zu zwingen (S. 16). Es werden gewollt harte Provokationen angewendet, um das Bewusstsein der HS-Kandidaten zu verändern. „Wer darauf sitzt, kommt ins Schwitzen“. (Weidner, 2009b, S. 11-12) Die Kandidaten nähern sich ihrer psychischen Belastungsgrenze und entwickeln so neue Denkmuster und Handlungsalternativen. Sie werden einem verbalen Schlagabtausch ausgesetzt und erfahren die Widersprüchlichkeiten ihrer Aussagen. Die Konfrontationen provozieren die Auseinandersetzung mit der eigens begangenen Tat. Dies öffnet wiederum neue Perspektiven, wie zum Beispiel die Sichtweise der Opfer. Auch verstärkt sie die Gruppendynamik, welche sich prozesshaft während dem gesamten AAT® entwickelt und im Modul des „heissen Stuhls“ positiv zum Tragen kommt. Dies äussert sich in Form von Erfolgserlebnissen, welche durch das Zusammenspiel der Antagonisten gegenüber den HS-Kandidaten vorangetrieben wird. Auch der HS-Kandidat kann seine Situation, auf dem „heissen Stuhl“ gesessen und ihn ausgehalten zu haben, als Erfolg verbuchen. Auf die Provokationen verbal und nicht in Wut eskalierend reagiert zu haben, öffnet ihm eine neue Dimension seiner Person. Auch wird nach einer Sitzung geklatscht und gratuliert. Der HS-Kandidat braucht diese neue Selbstwahrnehmung, da diese Erfahrung das Bewusstsein für gewaltfreies Handeln fördert. (Röskens, 2011, S. 154)

Der „heisse Stuhl“ die Kompetenzphase

Haben alle Trainingsteilnehmer dieses methodische Hauptelement der Konfrontationsphase erfolgreich durchlaufen, wird in einem letzten Setting die Opferperspektive erneut aufgegriffen. Dabei geht es darum den Zugang zum Opferleid zu öffnen. Entsprechend berichtet ein/e Gerichtsmediziner/in den Trainingsteilnehmern über mögliche Folgen von Verletzungen und Wunden, um so die Auswirkungen auf die Opfer den Trainingsteilnehmer klar ersichtlich zu machen. (Röskens, 2011, S. 148) Weidner und Kilb (2009) erwähnen dabei das Arbeiten mittels Filmsequenzen und Fernsehinterviews, worin die Sichtweisen der Opfer dargestellt werden sollten (S. 84-85). Diese Methoden sollen nach Röskens (2011), die Opferempathie erreichen und fördern (S. 148).

Das Verfassen eines fiktiven Opferbriefs als symbolische Handlung rundet die Trainingseinheit ab. Die Trainingsteilnehmer sollen sich erneut intensiv mit ihrer Tat auseinandersetzen. Anhand des Briefes sollen die Folgen des Handelns erkannt und das Leiden des Opfers anerkannt werden. Dabei gilt es sich in erster Linie zu entschuldigen und die alleinige Tat-Verantwortung mit allen Konsequenzen zu übernehmen. (Christina Korzonek, 2009, S. 169-170) Weidner und Kilb (2009) fügen an, dass selten und nur auf direkten Wunsch des Opfers direkte Täter-Opfer-Gespräche geschehen, sprich die Briefe tatsächlich versendet werden (S. 84).

Der „heisse Stuhl“ in der Konfrontationsphase gilt als methodisches Hauptelement des AAT®. Jeder Trainingsteilnehmer muss ihn durchlaufen und bestehen. Als nicht bestanden wird das Einlösen des Time-outs, das jedem Teilnehmer zusteht, verstanden. In diesem Fall wird ein nächster Termin vereinbart, um die Trainingseinheit nachzuholen. (Weidner & Kilb, 2009, S. 87)

Tabellarische Zusammenfassung Konfrontationsphase: Lerninhalte und –ziele

Curricularer Faktor	Lerninhalte	Lernziele
Provokationstest	Durchspielen der in der Integrationsphase aufgestellten Aggressivitätshierarchie: Von leichten Belästigungen bis zu aggressivitätsauslösenden Provokationen	Trotz Provokation gelassen bleiben Das Austesten der eigenen Grenzen im kontrollierten Umfeld Sich mit Worten, Humor und Ironie wehren (statt mit Fäusten)
Neutralisierungstechniken	Auseinandersetzung mit der real begangenen Tat: Analyse der Rechtfertigungsstrategien	Wecken von Schuld- und Schamgefühl Übernahme der Verantwortung für die Tat
Opferperspektive	Ängste, Behinderungen, Schmerz, Trauer von Opfern: Videobotschaften, Film, Vortrag einer medizinischen Fachperson, fiktiver Opferbrief	Durchleben des Opferleidens Steigerung des Opfereinfühlungsvermögen Mitgefühl statt Verharmlosung, Hass und Härte Betroffenheit durch mögliche und reale Opferfolgen wecken

*Tabelle 2: Zusammenfassung Konfrontationsphase: Lerninhalte und -ziele
(Quelle: Burschik et. al, 2009, S. 80 / leicht abgeändert)*

2.4.3 Gewaltverringerungsphase

Nach Weidner und Sames (2011) soll die Gewaltverringerungsphase zu einer kognitiven Werteverstärkung der Teilnehmer verhelfen. Diese Phase findet während der Konfrontationsphase zwischen den wöchentlichen Gruppensettings statt. Ausserhalb der Gruppensettings, also im praktischen alltäglichen Leben, soll „Friedfertigkeit als Souveränität und Stärke, und nicht als Feigheit und Schwäche“ gesehen werden. In dieser Phase werden den Sozialisationszielen, der Förderung von Handlungskompetenzen und dem Fördern von pro-sozialem Verhalten nachgegangen. Entsprechend wird von den Trainingsteilnehmern erwartet, dass sie innerhalb der Gesellschaft – in ihren Familien und Peer-Groups – über ihre Tatschuld sprechen und sich der Verharmlosung der Tat widersprechen. Auch wird erwartet, dass sich die Trainingsteilnehmer für schwächere Menschen in der Gesellschaft einsetzen. (S. 126-127)

2.4.4 Nachbetreuungsphase

Die Nachbetreuungsphase gilt als letzte Phase des AAT®. Sie ist aber nicht obligatorisch zu absolvieren und folglich keine Pflicht. Den Absolventen des Trainings wird nach fünf bis sechs Monaten nach dem Beenden des AAT® der Tutorenstatus angeboten. Dies im Sinne von „Jugend erzieht Jugend“. Das heisst sie nehmen an weiteren AAT®'s teil und erhalten so die Möglichkeit, ihren eigenen Wandel zum gewaltfreien Sein, den Trainingsanfängern zu vermitteln. (Weidner & Sames, 2011, S. 127)

Nachdem das AAT® in seinen einzelnen Phasen beschrieben und erläutert wurde, widmen sich die Autoren der vorliegenden Arbeit im nächsten Kapitel dem theoretischen Bezugsrahmen dieses Programmes zu. Die Erklärungen zum methodischen Inhalt des AAT® basieren auf der Fragestellung, inwiefern sich das AAT® auf die in der AAT®-Literatur erwähnten Theorien bezieht.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

In diesem Kapitel werden fünf Theorien und ein Modell beschrieben, die in der AAT®-Literatur als relevant und grundlegend für das Programm erachtet werden. Die Auswahl beschränkt sich aufgrund des Umfangs dieser Arbeit auf die Theorien von Albert Bandura, Raymond J. Corsini, Frank Farrelly, Frederick Perls und Jakob Levy Moreno. Zu diesen Theorien wird das Modell der Glen-Mills-School erläutert. Anschliessend zeigt das Kapitel Zusammenhänge und Bezüge zwischen dem erläuterten theoretischen Bezugsrahmen und dem AAT® auf.

3.1 Glen-Mills-School

Die Glen-Mills-School ist gemäss René Grummt, Peter Schruth und Titus Simon (2010) ein behavioristisch und konfrontativ ausgerichtetes amerikanisches „Behandlungsmodell“ für straffällig gewordene Jugendliche. Gegründet wurde sie 1826 als Philadelphia House of Refuge, in Form eines Internats in Philadelphia im Bundesstaat Pennsylvania. Im Jahr 1889 folgte der Umzug nach Glen Mills, einem Vorort von Philadelphia, der dem Modell den Namen verlieh. In ihren Anfängen konzentrierte sich die Schule ausschliesslich auf weisse Kinder. (S. 92-93) Heute umfasst die Zielgruppe junge Männer im Alter von 15 bis 18 Jahren aus allen Ländern, die eine Resozialisierung zum Ziel haben (Saskia Hofmann, 2011, S. 52). Zu Beginn war die Schule eine geschlossene Haftanstalt mit klinischer Betreuung. In den letzten Jahren wurde ihr Programm so erweitert, dass sie heute als anerkannte Einrichtung der Jugendhilfe und als Ersatzschule gilt.

Zum Repertoire gehören unter anderem Mentoringprogramme (Intensivprogramme im Gemeinwesen), ein Drogenaufklärungsprogramm und eine Tagesersatzschule für Schüler, die aus anderen Schulen verwiesen worden sind. (Grummt et al., 2010, S. 93-94) Die Schule arbeitet mit der Methode der Peer-Group-Education: der „Erziehung durch eine Gleichaltrigen-Gruppe“ (Hofmann, 2011, S. 52).

Dabei versucht sie das subkulturelle System seiner männlichen Schülerschaft aufzubrechen und umzuwandeln. Zielgrössen sind ein prosoziales, leistungsorientiertes und straffreies Verhalten der Jugendlichen durch Identitätsstiftung, Steigerung des Selbstbewusstseins und sozialer Handlungskompetenzen. (Grummt et al., 2010, S. 100)

Es herrscht ein den Jugendlichen vertrautes, hierarchisches Verhältnis, das ihnen die Chance gewährt, bei normkonformem Verhalten aufzusteigen und mehr Verantwortung und Aufgaben zu übernehmen (Hofmann, 2011, S. 52).

Das Leben der Jugendlichen ist bis in kleinste Detail geplant – der Tagesablauf ist ein pausenloses Programm, das vor allem von ressourcenorientierter Bildung und Sport geprägt ist. Das Zusammenleben wird von bis zu 200 Normen organisiert. Die Normen dienen als fester Rahmen, geben Sicherheit und bei Befolgung Anerkennung und Statusgewinn.

(Grummt et al., 2010, S. 100-103)

Auf Normverstösse wird in Glen-Mills mit Konfrontation reagiert. Es handelt sich um das Ritual „Seven Level of Confrontation“, das bei Normverstössen grundsätzlich in jedem Fall, von jedem und jederzeit angewandt wird. Die Konfrontation verläuft nach festen Regeln und die sieben Stufen sind aufeinander aufgebaut. Eine Konfrontation endet, sobald der Normbrecher die Konfrontation akzeptiert. Das Ziel ist die Modifikation von Verhalten durch das tägliche Einüben und die Steigerung der Frustrationstoleranz.

Die sieben Stufen sehen im Einzelnen wie folgt aus:

- **1. Stufe (Friendly Non-Verbal):**
Hinweis auf Fehlverhalten durch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter mittels freundlicher Geste
- **2. Stufe (Concerned Non-Verbal):**
Hinweis auf Fehlverhalten durch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter mittels ernster Geste
- **3. Stufe (The Helpful Verbal):**
Hinweis auf Fehlverhalten durch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter mittels freundlicher Ermahnung
- **4. Stufe (Concerned Verbal):**
Hinweis auf Fehlverhalten durch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter mittels ernster Ermahnung (z.B. Anschreien)
- **5. Stufe (Request of Staff and/or Student Support):**
Einbezug der Gruppe. Die scharfe verbale Konfrontation wird beibehalten und durch „Anstarren“ der Gruppe verstärkt. Der eigentliche Konfrontationsanlass wird nebensächlich, im Vordergrund steht die Machtdemonstration der Gruppe.
- **6. Stufe (Touch for Attention (Staff Only)):**
Berührung des Normbrechers (Griff in den Nacken, Festhalten der Oberarme) durch eine/n Mitarbeiter/in. Die Stufe 6 ist die letzte Option für den Jugendlichen, den Vorfall ohne Statusverlust zu beenden. Akzeptiert der Jugendliche die Konfrontation und entschuldigt sich, wird die Gruppe aufgelöst und es folgt ein Gespräch mit dem Mitarbeiter, der die Berührung ausgeführt hat.
- **7. Stufe (Physical Restraint (Staff Only)):**
Der Jugendliche wird durch Festhalten der Mitarbeiter/innen am Boden oder durch Schliessen der Gruppe körperlich „ruhiggestellt“. Akzeptiert er die Konfrontation und entschuldigt er sein Verhalten, wird wie bei Stufe 6 verfahren. Bei Nichtakzeptanz werden die Stufen 5 bis 7 auf unbestimmte Zeit wiederholt. Nach jeder Fixierung in der 7. Stufe sind die Mitarbeitenden verpflichtet, die Anwendung zu erklären und die Einsicht des Jugendlichen in das eigene Fehlverhalten zu forcieren. (Grummt et al., 2010, S. 104-105)

Die „Guided Group Interaction“ ist eine Art Gruppenversammlung die neben dem oben beschriebenen Interaktionsritus der Konfrontation das wichtigste Element zur Aufrechterhaltung der Normenkultur darstellt. Es ist eine gruppentherapeutische Methode, die während des 2. Weltkrieges mit der Zielsetzung entwickelt wurde, Verhaltensänderungen durch den Druck der Peer-Group, umgangssprachlich Gruppendruck, zu erreichen.

An einer solchen Versammlung sind maximal 15 Personen beteiligt. Es handelt sich um eine reflektierende Teambesprechung, die von aktuellen Vorkommnissen über persönliche Schwierigkeiten bis zur Analyse der eigenen Biografie reichen kann. Die Jugendlichen sollen ihre gängigen Verhaltensmuster beschreiben und werden damit konfrontiert. Aufgabe des Gruppenleiters ist es, die Diskussion zu lenken, prosoziale Normen zu verstärken und eine gewisse Machtbalance innerhalb der Gruppe herzustellen. Wer sich normkonform verhält, hat Anspruch auf eine Führungsrolle innerhalb dieser Gruppe. (Grummt et al., 2010, S. 106)

3.2 „Soziales Lernen“ nach Albert Bandura

Albert Bandura (1976) ist der Begründer der sozial-kognitiven Lerntheorie, die „soziales Lernen“ als ein „Lernen am Modell“ erachtet. Der Mensch lernt daher nicht nur durch persönliche Erfahrung, sondern zusätzlich durch die Beobachtung des Verhaltens anderer sowie durch Gelegenheiten, bei denen er belohnt, nicht beachtet oder bestraft wird. (zit. in Karl-Ludwig Kunz, 2008, S. 95) Diese kodierten Beobachtungen dienen dem Menschen als Handlungsrichtlinie. Es bestimmen zahlreiche Faktoren den Umfang und die Art der Beobachtungserfahrungen und ist als „Lernen am Modell“ bekannt. Michael Bock (2007) hat die Lernprozesse nach Bandura in drei Kategorien gegliedert:

- Lernen durch Beobachtung des Verhaltens anderer Personen
- Lernen durch die direkte Erfahrung des Lernenden in der Interaktion mit der Umwelt
- Lernen durch die Instruktion durch verbale oder bildliche Beschreibung. (S. 48)

So sind es die Menschen, mit denen man regelmässig verkehrt (ob gewollt oder nicht), die bestimmen, welche Verhaltenstypen zu beobachten sind. Innerhalb jeder sozialen Gruppe, sei sie gewalttätig oder pazifistisch geprägt, sind die Möglichkeiten, aggressives Verhalten zu erlernen, sehr unterschiedlich. Es stellt sich also die Frage, welche Modelle von Menschen beachtet und welche nicht oder weniger beachtet werden. Grundsätzlich geht es um die Attraktion der Modelle. Solche mit gewinnenden Eigenschaften werden eher gewählt als unattraktive, die ignoriert werden. (Bandura, 1979, S. 31-33) Bis zu einem gewissen Grad regulieren die Menschen ihr Verhalten durch die von ihnen vorausgesehenen Konsequenzen. Mit in die Verhaltensplanung werden nicht nur selbst erfahrene, sondern auch beobachtete Verstärkungen wie Belohnungen oder Bestrafungen mit einkalkuliert. Sie werden abgewogen und in die Beurteilung einer möglichen Handlung miteinbezogen. (Bandura, 1976, zit. in Kunz, 2008, S. 95) Seit dem Aufkommen des Fernsehers und den Massenmedien haben sich die Möglichkeiten von verfügbaren Verhaltensmodellen deutlich vergrössert. Modelle, welche über Medien dargeboten werden, sind meistens ohne jegliche Anreize erlernbar. (Bandura, 1979, S. 33-34) Dieses Lernen wird nach Bock (2007) in die Kategorie „Lernen durch die Instruktion durch verbale oder bildliche Beschreibung“ gegliedert (S. 48).

Erklärungsmuster zur Aggression nehmen keine Sonderstellung ein, da nach lernpsychologischer Ansicht auch die Bereitschaft zur Aggression, der Drang oder die bei einigen Menschen erkennbare Lust auf Aggression gelernt und verlernt wird. Es gibt also keine Triebe oder spezifischen Auslöser für Aggression. Dieser Lernprozess folgt den bekannten Konzepten des klassischen Konditionierens, des instrumentellen Konditionierens bzw. Lernens am Erfolg und des Lernens am Modell oder Imitationslernens Banduras. (Weidner & Kilb (Hrsg.), 2011, S. 18-19)

3.3 „Konfrontative Therapie“ nach Corsini

Raymond J. Corsini (1987) vertritt in seiner Theorie der „konfrontativen Therapie“ die Auffassung, dass der menschliche Geist, wie der menschliche Körper, einen innewohnenden Hang zur Vollkommenheit besitzt. Der Geist versucht frei, vollkommen und gesund zu sein und kann sich unter den richtigen Voraussetzungen selbst heilen. (S. 558)

Jede und jeder Einzelne besitzt demnach das Potential der Besserung, Heilung oder Veränderung in sich. Die Aufgabe der Therapeutinnen und Therapeuten besteht im Schaffen von Bedingungen, unter denen der/die Klient/in dieses Potential freisetzen und sich selbst heilen kann. Corsinis Motiv lautet: „Wir behandeln die Klientinnen und Klienten, aber heilen tun sie sich selbst.“ (ib./ibid.)

Die „konfrontative Therapie“ wird unter anderem in Lerntheorien umgesetzt, die in zwei Kategorien gegliedert sind. Die erste verfolgt das Persönlichkeitslernen langsam und kontinuierlich, die zweite Kategorie, in die Corsinis Therapie fällt, erfolgt das Lernen sprunghaft, schlagartig und geschieht unmittelbar. Auch Therapeuten wie die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Frederick Perls (Kapitel 3.4) und Jakob Moreno (Kapitel 3.5) beginnen ihre Therapien mit einem „Knall“, der eine sofortige Korrektur bewirken und eine langwierige Therapien vermeiden soll. Die Methode erhofft sich zudem, den Widerstand der Klientin oder des Klienten, der in Psychotherapien zu Beginn oft vorkommt, zu vermeiden.

Corsinis Hauptabsicht ist es also, mit Hilfe einer kurzen aber zielbewussten Konfrontation das Denkmuster einer Person „(...) über den Haufen zu werfen“, damit die Person eine Umstrukturierung des Denkens vornehmen kann. (Corsini, 1983, S. 559-560)

3.4 Frank Farrelly's konfrontative Behandlung – die „provokative Therapie“

Der US-Psychologe und Sozialarbeiter Frank Farrelly entwickelte 1963 den provokativen Stil der Psychotherapie. In der „provokativen Therapie“ gilt Humor als zentraler Transmitter der Botschaft des Therapeuten, weshalb er „Lachen als beste Medizin“ begreift. Der/die provokative Therapeut/in ist in den Formulierungen keiner Theorie verpflichtet. Das Wesentliche dabei ist, den Menschen vor Herausforderungen zu stellen, welche er zu meistern gezwungen ist und die er nicht umgehen kann. Entsprechend liegt die Aufgabe darin, den Menschen „genügend aber nicht masslos herauszufordern, um ihn zu provozieren, neue Verhaltensmuster zu benutzen“. (Frank Farrelly & Jeffrey M. Brandsma, 1974, S. 45-46)

Während der ganzen Therapie wird der Mensch nicht als hilfebedürftiges Wesen betrachtet, sondern als Bekannter oder Freund, welcher ohne weiteres auch mal „auf die Schippe“ genommen werden kann. Es wird versucht, das Wertesystem des Klienten oder der Klientin zu verzerren, indem der Therapeut in der Rolle des „Advocatus Diaboli“ das Verhalten und den Kommunikationsstil der Klientel humorvoll widerspiegelt. Farrelly bezeichnet diese Methode als „Negativbild-Konfrontation“. Das Funktionieren der Klientinnen und Klienten werden da veralbert, wo es ihnen wahrscheinlich Schwierigkeiten verursacht. Zum Beispiel imitierte Farrelly in einer seiner Therapien eine Patientin, die stark an ihrer Rolle als Mutter zweifelte. Entsprechend wiederholte er humorvoll und übertrieben ihre Zweifel und bezeichnete sie als „Plage“ gegenüber ihrem Kind. Dabei benutzte er viele ihrer Verhaltensweisen und Ausdrucksformen, um diese Aussage zu „beweisen“. Die Patientin reagierte verteidigend und begann die Aussagen Farrelly's zu dementieren. Daraufhin kam sie auf einige Punkte zu sprechen, worin sie sich als rücksichtsvolle und aufmerksame Mutter beschrieb. Postwendend begann er sie als „Mutter des Jahres“ zu loben, was die Patientin erneut in eine rechtfertigende Haltung brachte. (Farrelly & Brandsma, 1974, S. 89)

Der Therapeut weitet die Antworten der Patientin oder des Patienten immerzu selektiv aus und gibt dem Menschen gegenüber Mittel zur eigenen Realitätsprüfung in die Hand. So werden negative Aussagen und/oder Antworten, die Patientinnen oder Patienten über sich selbst machen, an ihre logischen Extreme gebracht. Der Therapeut führt die Aussagen auf ihre Absurdität zurück, wobei die zu therapierende Person provoziert wird, ihre Aussagen in zweckmässigere soziale und psychologische Perspektiven zu stellen. Dabei lenkt der Therapeut dauernd die Aufmerksamkeit auf die wahrscheinlichen und logischen Konsequenzen von bestimmten Verhaltensweisen und Aussagen. Diese „Realität“ wird der Klientel hauptsächlich äusserlich, sozial und interpersonal direkt vor Augen geführt – und weniger intrapsychisch. Die Technik soll helfen, sich selbst zu definieren, sicher zu werden und sich zu verteidigen. (Farrelly & Brandsma, 1974, S. 89-106).

Zusammenfassend geht es in der provokativen Therapie darum, die Selbstverantwortung für die Lebensführung der Patientinnen und Patienten zu thematisieren und ins Zentrum zu stellen. (Widersprüchliche) Botschaften werden permanent widerspiegelt, hinterfragt und ad Absurdum geführt. Dabei gilt Konfrontation als wichtige Technik in der provokativen Therapie, wo meistens alles eine Nummer grösser ist als in Wirklichkeit. So ist die Intensität der Stimme lauter als bei einem normalen Gespräch und die gesamte Therapie zeichnet sich durch ein dramatisches und übertriebenes Element aus. (Farrelly & Brandsma, 1974, S. 89-106).

3.5 Jakob Levy Moreno's „Psychodrama“

Der Psychiater und Erfinder der Psychodrama-Therapie Jakob Levy Moreno (1947) war der Auffassung, dass sich die Identität eines Menschen aus den Interaktionen mit anderen Menschen entwickelt. Das Selbst bildet sich seiner Meinung nach aus den im Leben bereits gespielten Rollen. (zit. in Maximilian Gottschlich, 2007, S. 27) Dabei geht es darum, ein adäquates Rollenhandeln zu entwickeln und auszuüben (Falko von Ameln, Ruth Gerstmann & Josef Kramer, 2004, S. 206). Moreno (1959) geht es um „(...) die Aktivierung und Integration von Spontaneität und Kreativität (...) Konstruktives spontanes Handeln ist dann zustande gekommen, wenn der Protagonist für eine neue oder bereits bekannte Situation eine neue und angemessene Reaktion findet.“ (zit. in von Ameln et al., 2004, S. 210). Die psychodramatische Arbeit hat folglich zum Ziel, unangemessenes Rollenhandeln zu analysieren und zu verändern (von Ameln et al., 2004, S. 208).

Die Grundelemente des Psychodramas liegen einer Theaterinszenierung sehr nahe. Moreno (1960) stellt jedoch klar, dass es dem realen Leben nachgebildet ist (zit. in Christoph Hutter & Helmut Schwehm, 2009, S. 343). Die Grundelemente dieses gruppentherapeutischen Verfahrens sind Bühne, die Protagonistinnen und Protagonisten, die Hilfs-Iche und die Leiter/innen. Die Gesamtheit aller Teilnehmer bildet die Gruppe, welche ebenfalls als Grundelement verstanden wird. (von Ameln et al., 2004, S. 18-23)

Die Bühne ist das zentrale Element des Verfahrens und bildet den Lebensraum der zu behandelnden Protagonistin / des zu behandelnden Protagonisten ab. In heutiger Zeit wird die Bühne meist in Form eines von Stühlen eingerichteten Halbkreises definiert, wobei der Halbkreis den Bühnenrand abbildet. Nach Schäfer (1995) gilt die Bühne als realer, imaginärer und sozialer Raum (zit. in von Ameln et al., 2004, S. 19). Darin werden unter methodischer Führung der therapierenden Person die zu bearbeitenden Szenen und Situationen der Protagonistin / des Protagonisten auf die Bühne gebracht (von Ameln et al., 2004, S. 20). Die Gruppenmitglieder bezeichnet Moreno als „Hilfs-Iche“. Sie verkörpern nahestehende Menschen der Gruppenteilnehmer/innen. Wie es in der klassischen Psychodrama-Therapie Morenos üblich ist, teilt der/die Protagonist/in die jeweiligen Rollen den Gruppenmitgliedern zu, mit der Vorgabe in Sachen Mimik, Gestik und Wortwahl, die wahrgenommene Persönlichkeit möglichst genau wiederzugeben. Übernimmt in einem Therapie-Setting jemand die Rolle der Konfliktgegnerin oder des Konfliktgegners, wird sie oder er als Antagonistin / Antagonist bezeichnet. (von Ameln et al., 2004, S. 22-23) Der/die Leiter/in ist „Spielleiter/in, Analytiker/in und Therapeut/in“ zugleich (Moreno, 1959, zit. von Ameln et al., 2004, S. 23). Aufgrund der erlebnisaktivierenden Methode, wo starke Emotionen hervorgerufen werden können, liegt es an der leitenden Person auf ihre methodischen und psychologischen Kompetenzen und entsprechend auf die Grenzen des Kontexts zu achten (Moreno, 1959, zit. in von Ameln et al., S. 186). Hilarion Gottfried Petzold und Ulricke Mathias (1982) fassen das Psychodrama Morenos als eine therapeutische gruppenpädagogische Methode, in der das Individuum mit seinen privaten Problemen im Vordergrund steht, zusammen (zit. in Hutter & Schwehm, 2009, S. 344). Moreno (1956) bekräftigt jedoch, obschon der/die Protagonist/in im Vordergrund steht, es sich hierbei um eine therapeutische Methode „(...) in der Gruppe, durch die Gruppe, für die Gruppe und der Gruppe (...)“, handelt (zit. in von Ameln et al., 2004, S. 22).

3.6 Frederick Perls - Der „leere“ bzw. „hot seat“

Bereits Moreno führte in den frühen fünfziger Jahren Stühle in die Therapie mit ein. Da ihm zeitweilig auffiel, dass die „Hilfs-Iche“ im Verlaufe des Gruppentherapie-Prozesses weniger im Interessen der Protagonistin / des Protagonisten wirkten und zunehmend aus eigener Intuition handelten, liess er „leere Stühle“ in die Gruppentherapie mit einfließen. Auf den Stühlen, die er als „therapeutische Vehikel“ bezeichnete, wurden virtuell die „Hilfs-Iche“ mit deren Rollen platziert, darauf hin er einen Dialog zwischen Protagonistin / Protagonisten und scheinbare Gegenüber entstehen liess. (Frank-M. Staemmler, 1995, S. 30-31)

Diese Monotherapie im Gruppensetting präzierte der Gestalttherapeut Frederick Perls (1976). Er bezeichnete den Stuhl auf dem die Klientin oder der Klient sitzt als „hot seat“, also als den Ort, wo an deren Psyche gearbeitet wird. (zit. in Weidner, 2009b, S. 11-13) Zudem war Perls der Meinung, ein klareres Bild der Klientin / des Klienten zu erhalten, wenn man sie/ihn alle Rollen ihres/seines „Selbst“ spielen lässt. (Staemmler, 1995, S. 32-45) Dabei verfolgte Perls (1978) nach Weidner ein „zwiebelschalen-förmiges Modell“, welches insgesamt drei Schalen aufweist. Die beiden ersten Schalen sind das Klischee und die Rollen. Während des Therapieprozesses sollte sich der/die Protagonist/in von den bestehenden persönlichen Klischees und Rollen lösen. Der Verlust dieser beiden Schalen, so Perls, habe seelische Blockierung zur Folge. Diese seelische Blockierung bildet die dritte Schale. Ziel war, dass sich während der Therapie diese Blockierung „explosionsartig“ überwinden lässt, sodass eine neue Identität sich „herausschälen“ kann. Dabei werden ruhige und sachliche Feedbacks gegeben. (zit. in Weidner, 2009b, S. 13-16)

3.7 Zusammenhänge

Glen-Mills-School

Die Glen-Mills-School gilt als Inspirationsquelle von Jens Weidner (vgl. Kapitel 2.1), deren Handlungsweisen das AAT® massgeblich geprägt haben. Beide Konzepte verstehen sich als Resozialisierungsprogramm für junge Männer, die ein prosoziales und straffreies Verhalten zum Ziel haben. Weidner hat die Idee des konfrontativen Ansatzes für den Handlungsstil des AAT® aus der Glen-Mills-School übernommen, wobei sich beide auf die oben zitierten Farrelly und Corsini stützen. (Burschlyk, Sames & Weidner, 2009, S. 78)

Um dies zu verdeutlichen, stellen die Autoren der vorliegenden Arbeit die Hypothese auf, dass die „Seven Level of Confrontation“ einen entscheidenden Einfluss auf die Entstehung des „auf die Pelle rücken“ hatten. Diese Annahme lässt sich mit der direkten und konsequenten Konfrontation begründen. Bei den „Seven Level of Confrontation“ wird grundsätzlich, zu jeder Zeit und bei jedem Normverstoss konfrontiert, bis der Jugendliche die Konfrontation anerkennt. Im AAT® werden die Teilnehmer „ad absurdum“ mit ihren Aussagen vom „Advocatus Diaboli“ und den AAT®-Fachkräften konfrontiert, bis sie ihre Rechtfertigungsmodelle aufgeben. Beide Konfrontationsformen wollen eine Steigerung der Frustrationstoleranz bewirken.

Albert Bandura

Das sozial-kognitive Lernen findet unter anderem in der Erarbeitung der curricularen Faktoren statt (vgl. Kapitel 2.4). Zum Beispiel werden die Hinweisreize der Umgebung, also die „(...) direkte Erfahrung des Lernenden in der Interaktion mit der Umwelt“, (Bock, 2007, S. 48) anhand der Analyse der Aggressivitätsauslöser ersichtlich. Das individuell Unvorteilhafte der Aggression versuchen die AAT®-Fachkräfte den Trainingsteilnehmern durch das Aufzeigen verschiedener Konsequenzen unattraktiv zu machen. In der tatorientierten Kosten-Nutzen-Analyse werden die Konsequenzen sichtbar gemacht. Diese würden nach Bandura (1976) dann abgewogen „(...) und in die Beurteilung einer möglichen Handlung miteinbezogen“ (zit. in Kunz, 2008, S. 95). So wird im AAT® versucht, die gewinnenden Eigenschaften von gewaltverherrlichenden Modellen zu reduzieren, um eine Verhaltensänderung zu ermöglichen.

Die Autoren der vorliegenden Arbeit erkennen in der Gewalt-Verringerungsphase (vgl. Kapitel 2.4.3) einen weiteren Aspekt des „Sozialen Lernens“. Sie sollen in Interaktion mit ihrem Umfeld über ihre Tatschuld sprechen und der Verharmlosung widersprechen. Dadurch wird das Ziel angestrebt, dass die Teilnehmer, durch das Lernen in direkter Erfahrung, die Verantwortung für die Gewalttat übernehmen.

Beim Austausch mit anwesenden Fachpersonen sowie dem Beizug von Gerichtsmedizinerinnen und Gerichtsmedizinern (vgl. Kapitel 2.4.2) werden Ansätze des „Lernens am Modell“ deutlich. Die Teilnehmer erhalten die Möglichkeit, die Ausführungen der Fachpersonen zu verfolgen und zu beobachten, um sie in ihr Handeln mit einzubeziehen. Weiter ist auch das Mitwirken von Tutoren während der Phase des „heissen Stuhls“ Banduras „Lernen am Modell“ zuzuordnen. Die Tutoren nehmen nach Rösken (2008) eine positive Vorbildfunktion ein. Die Teilnehmer lernen durch Beobachtung des Verhaltens der Tutoren sowie durch deren Vergangenheit, dass und wie ein deliktfreier Alltag möglich ist. (S. 154)

Raymond J. Corsini – Frank Farrelly – Jakob Levy Moreno - Frederick Perls

Ansätze und Methoden der „konfrontativen Therapie“ Corsinis, der „provokativen Therapie“ von Farrelly sowie der „Psychodrama-Therapie“ von Moreno sind aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit im AAT® zu erkennen. Allerdings wird nicht klar ersichtlich, wo genau diese Methoden im Speziellen und explizit zur Anwendung kommen. Es ist festzustellen, dass vor allem in der Konfrontationsphase die Grundsätze der verschiedenen Therapieformen angewendet werden. Diese Phase ist stark geprägt von Corsinis konfrontativer und Farrelly's provokativer Therapie (vgl. Kapitel 3.3, 3.4). In der Rolle des „Advocatus Diaboli“ provozieren die AAT®-Trainer/innen, Co-Trainer/innen und Tutoren die Trainingsteilnehmer in Bezug auf die Aggressivitätsindikatoren. Zugleich konfrontieren sie sie mit der geschilderten „miesen Tat“ auf dem „heissen Stuhl“. So deutet die methodische Vorgehensweise „auf die Pelle rücken“ auf ein zielbewusstes Streben nach explosionsartiger Verhaltensänderung hin. Auch erkennt man im Setting des „heissen Stuhls“ die Anlehnung an die Psychodrama-Therapie von Moreno (vgl. Kapitel 3.5). Die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben, die die Gruppenteilnehmer wahrnehmen, lässt entsprechend einen grossen Ermessens- und Handlungsspielraum zu, wie ein solches Setting theatralisch gestaltet werden kann.

4. Kritik am AAT®

Das oben beschriebene AAT® wird vor allem in Deutschland sehr kontrovers und emotional diskutiert. Das folgende Kapitel greift einige ausgewählte und zentrale Kritikpunkte auf, welche die Relevanz einer berufsethischen Bewertung aus Sicht der Sozialen Arbeit begründen. Die Autoren der vorliegenden Arbeit möchten hier anfügen, dass die zum Teil polemische Wortwahl von den Verfasser/innen der zitierten Artikel übernommen wurde.

4.1 Empirische Kritik

Studien zur Wirkung des AAT® fallen laut Jürgen Ptucha und Rainer Scharnowski (2006) ernüchternd aus. Beim Kriterium „Gewaltverhalten nach dem AAT®“ konnten bislang keine nennenswerten Effekte nachgewiesen werden. (S. 104)

Dies zeigt unter anderem Karina Weichold (2004) in ihrer Evaluationsstudie mit dem Ziel, Praktikabilität und Effizienz des AAT® als sekundärpräventive Intervention bei gewaltbereiten Jugendlichen zu prüfen. Die Studie zeigt, dass das AAT® in der Lage ist, die Verarbeitung sozialer Informationen in kritischen Situationen zu verändern. Dies bedeutet jedoch nicht, dass daraus positive Effekte auf das Verhalten bei Jugendlichen resultieren. Auch intra- sowie interpersonale Kompetenzen wurden zwar stabilisiert, aber nicht gefördert. (S. 97-98)

Die anspruchsvollste Untersuchung gemäss Ptucha und Scharnowski (2006) stammt vom Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen (D) (S.103). Thomas Ohlemacher, Nicole Ethné, Theresia Höynck, Dennis Sögding und Götz Welte (2001) untersuchten die Rückfallzahlen von Inhaftierten der Jugendanstalt Hameln. Sie fokussierten sich auf zwei Gruppen von je 73 Jugendlichen: „AAT®-Trainierte“ und „AAT®-Untrainierte“. Einerseits wurden Daten bezüglich Rückfallhäufigkeit von inhaftierten Jugendlichen erhoben, die an einem AAT® teilnahmen. Andererseits wurden Daten von inhaftierten Jugendlichen aufgenommen, die keine oder eine andere Massnahme durchliefen. (S. 33-38)

Die Ergebnisse fielen sehr bescheiden aus: Im Untersuchungszeitraum nach der Entlassung (zwischen einem und elf Jahren) konnten bei 37% der „AAT®-Trainierten“ und 34,2% der „AAT®-Untrainierten“ ein Gewaltrückfall nachgewiesen und somit kein signifikanter Unterschied festgestellt werden. Die Werte der Rückfallhäufigkeit waren bei beiden Gruppen, wie die Abbildung 5 zeigt, weitgehend identisch.

Erwähnenswert ist die Rückfallintensität: Die Untersuchung zeigt, dass 56% der rückfälligen „AAT®-Untrainierten“ eine höhere Gewaltintensität aufweisen als zuvor. Bei den „AAT®-Trainierten“ liegt der Wert bei 29,6%. Die Differenz zwischen den zwei Gruppen liegt laut Ohlemacher et al. (2001) jedoch unterhalb der statistischen Signifikanz und bedarf somit weiterer Evaluationsstudien, die auf einer grösseren Zahl von „AAT®-Trainierten“ und „AAT®-Untrainierten“ beruht. (ib./ibid.)

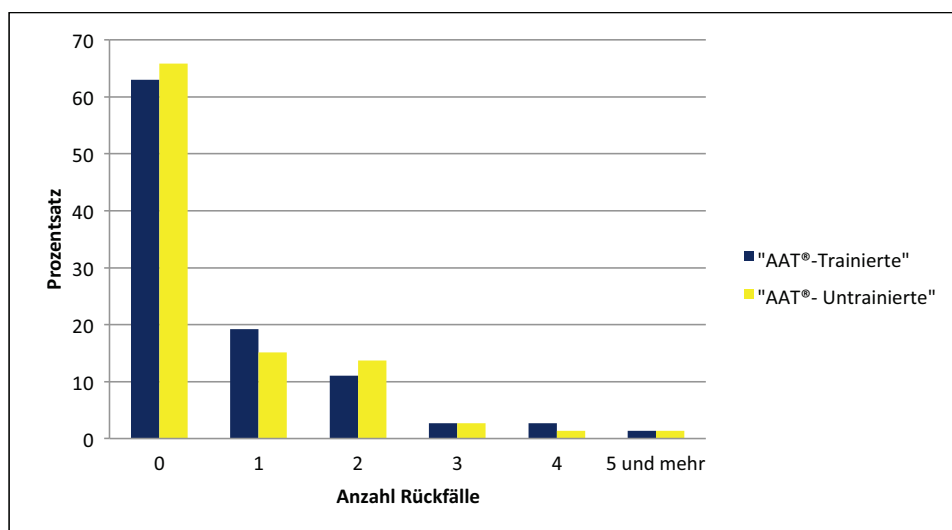


Abb. 5: Rückfallhäufigkeit

(Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Ohlemacher et al., 2001, S. 33)

4.2 Ethische Kritik

In diesem Kapitel wird im Speziellen die Etikettierung und das Menschenbild aufgegriffen.

4.2.1 Etikettierung

Birgit Herz (2005) fragt in ihrem Artikel: *„Wie viel Ausgrenzung verträgt ein junger Mensch?“*

Aus ihrer Sicht besteht kein Zweifel, dass Kinder und Jugendliche, welche aufgrund ihres Verhaltens einer Massnahme unterzogen oder in eine entsprechende Institution überwiesen werden, vermehrt der Etikettierung und Ausgrenzung ausgesetzt sind.

Es beginnt damit, dass Kinder und Jugendliche aus schwierigen Lebenslagen aufgrund ihrer „unzumutbaren“ Verhaltensweisen als „schwierig“ befunden werden. Traumatisierungen aufgrund von Gewalterfahrungen oder physische wie psychische Vernachlässigungen können massive Beeinträchtigungen in der emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung zur Folge haben. Die daraus folgende Verhaltensweise schildert Herz als eine „normale“ Reaktion auf ihre Lebensbedingungen, was aber von der Gesellschaft als „Verhaltensstörung“ taxiert wird, die behandelt werden muss. Die Kinder und Jugendlichen brauchen schon ein „gesundes“ Selbstvertrauen und einen konstanten psychischen Energiehaushalt. Denn als „Verhaltensgestörte“ eine Einweisung in eine sozialpädagogische Einrichtung oder die Teilnahme an einer entsprechenden Massnahme wie einem AAT® nicht als Stigmatisierung zu erleben, bedarf einiger Kompetenzen und Ressourcen. Für Herz stellt sich die Frage: Woher sollen Kinder und Jugendliche diese Energie holen? (S. 368)

4.2.2 Menschenbild

Albert Scherr (2002) missfallen die Beschreibungen der Zielgruppe des AAT® sowie die Motivzuschreibungen in Gestalt von Expertenwissen. Das Programm wende sich nicht an „ganz normale“ Individuen, sondern an eine „Spezies“, die durch ihre eigentümliche Gewaltlust charakterisiert werde. In der Dissertation von Jens Weidner („AAT® für Gewalttäter“) werden vermeintlich klare Fälle von Gewalttaten präsentiert, ohne Differenzierung zwischen Person und Situation. (S. 5)

„Die Zielgruppe des Anti-Aggressivitäts-Trainings sind gewalttätige Wiederholungstäter, Hooligans, Skinheads, so genannte stadtbekannte Schläger... Die Zielgruppe sind die zahlenmässig kleine aber konflikträchtige und (den Opfern) Angst einflössende Population von Jungen und Männern, bei denen Gewalt zum Alltagshandeln zählt, die Gewalt als einfache, unkomplizierte, ökonomische und Erfolg versprechende Form der Interaktion betrachten. Das Motto dieser selbstbewusst auftretenden, thrill-orientierten Spezies bedeutet: Gewalt macht Spass “ (Weidner, 1995, S. 43).

Es ist klar einzuräumen, dass eine begrenzte Zahl von Personen ein gelegentlich recht ungebrochenes Verhältnis zu roher körperlicher Gewalt vorzeigt und sich für ihre Härte und Mitleidlosigkeit rühmt. Trotzdem ist eine solche vereinfachende Typisierung unter fachlichen Gesichtspunkten unzulässig. Denn diese entsprechen weder den Standards psychologischer Diagnostik noch denen einer sozialpädagogischen Fachrekonstruktion. (Scherr, 2002, S. 5)

4.3 Kritik am konfrontativen Ansatz

Der „heisse Stuhl“ ist nach Ptucha und Scharnowski (2006) eine stark aversive Methode. Sie arbeitet mit Ablehnung und Abneigung und setzt so am Mechanismus der „negativen Verstärkung“ an. Es geht um das Aushalten von Frustrationen wie verbale Provokation, Angst, körperliche Nähe und Angeschrien werden. Dabei bleibt den Teilnehmenden die Möglichkeit verwehrt, auf ihre bekannten Ausweich- und Beendungsverhalten wie Flucht und Gewalt zurückzugreifen. Nach verhaltenstherapeutischer Konzeption führt dies zu einer Habituation an aversiven Reizen und so zu einem angepassteren Verhalten. Laut den Autoren ist fraglich, ob es zu einer „wirklichen“ Verhaltensänderung kommt und es sich nicht um eine „Scheinanpassung“ handelt. Die Autoren hinterfragen zudem die Methode an sich, die kathartisch mit Schamerzeugung arbeitet. (S.102)

Gemäss Nolting (2008) stammt die Katharsis-Hypothese aus der Psychologie. Sie besagt, dass Frustration ein Aggressionsbedürfnis weckt, das nur durch einen aggressiven Akt, wenn möglich gegen die/den Provokateur/in gerichtet, wieder entspannt werden kann. (S.180) Albert Bandura hielt laut Ptucha und Scharnowski (2006) nichts von kathartischen Methoden. Er riet sogar davon ab, da sie Gewalt eher fördern würden (S.102).

4.4 Kritik am theoretischen Bezugsrahmen

Hans-Joachim Plewig (2010) kritisiert das theoretische Fundament des AAT®. Es besteht aus einer Liste von stichwortartig zitierten theoretischen Bezügen (unter anderem die aus dem Kapitel 3), die die jeweilige Fundiertheit der Bezugstheorie und deren Übertragbarkeit auf das AAT® nicht aufzeigt. Die zitierten Theorien und Konzepte würden vielfach etwas anderes oder gar Gegensätzliches meinen als das, wozu sie im AAT® verwendet werden. Als Beispiel nimmt er den „heissen Stuhl“, der aus einer Kombination von Konfrontativer Therapie (Corsini) und dem „heissen Stuhl“ von Perls (vgl. Kapitel 3) konzipiert wurde. Anders als bei Corsini und Perls, wo Feedbacks ruhig und sachlich gegeben werden, geht es auf dem „heissen Stuhl“ von Jens Weidner um das Attackieren des Teilnehmers, um ihn so zum Nachdenken zu zwingen. (zit. in Dollinger & Schmidt-Semisch, 2010, S. 432)

Svende Annamarie Schäfer (2011) betont die Vielzahl an theoretischen Bezügen und bemerkt, dass die Mehrzahl der methodischen Zugänge nur deshalb aufgeführt wird, damit die von Weidner ausgearbeiteten konfrontativen Techniken legitimiert und deren Erfolg wissenschaftlich belegt werden können. Denn die aufgeführten Theorien und Ansätze würden in vielen Fällen zusammenhangslos nebeneinanderstehen und dekontextualisiert wirken. Zudem geht Schäfer davon aus, dass eine so breit angelegte theoretische Basis eher Unsicherheit und Verwirrung stiftet als Aufschluss zu bieten. (S. 102-103)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die hier dargestellten Kritiken zum Menschenbild und zur konfrontativen Methode Inhalte aufweisen, die als zentralen Themen der Sozialen Arbeit beschrieben werden können. Das Kapitel zeigt so die Relevanz einer berufsethischen Bewertung auf, die nachfolgend durchgeführt wird.

5. Bewertung aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit

5.1 Einleitung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden das AAT®, sein theoretischer Bezugsrahmen und die Kritik beschrieben und erläutert. Im folgenden Kapitel gilt es nun, das Augenmerk auf die berufsethische Bewertung zu richten.

Nach einer kurzen Einleitung über die Grundlage der Bewertung, der Moralität („das Unbedingte“) der Sozialen Arbeit, wird ein Bewertungs-Leitfaden (Kapitel 5.6) anhand des Werte-Normen-Quadrates (Abb. 6) von Beat Schmocker konzipiert. Dazu werden die Leitsätze WOLLEN, KÖNNEN, DÜRFEN und SOLLEN in dieser Reihenfolge mit Theorien der Sozialen Arbeit und ihren Bezugswissenschaften aufbereitet und mit einem Bezug zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz als berufsethischer Sicht legitimiert. Anschliessend an die Bewertung werden im Fazit (Kapitel 5.8) Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit gezogen.

5.1.1 Was wird bewertet?

Das Bewertungsobjekt besteht aus dem theoretischen Inhalt und Aufbau des AAT® von Jens Weidner sowie Co-Autorinnen und Co-Autoren, das in Kapitel 2 beschrieben wurde. Durchführungsbeispiele oder Praxiserfahrungen werden als Illustration im beschreibenden Teil gesehen, jedoch nicht als zu bewertende Aspekte berücksichtigt.

5.1.2 Moralität

Der Begriff Moralität wird nach Annemarie Pieper (2007) als jene Qualität beschrieben, die es erlaubt, eine Handlung als eine moralisch gute Handlung zu bezeichnen (S. 17).

Moralität wird als ein Prinzipienbegriff verstanden, das heisst im Begriff wird ein oberstes Prinzip als „das Unbedingte“ angesehen. Es besteht der unbedingte Anspruch, zum Beispiel soziale Gerechtigkeit um ihrerwillen als das höchste menschliche Gut zu realisieren. Dieser Anspruch ist dabei keinem Wandel unterworfen, ist unveränderlich und wird zu jeder Zeit gefordert. (Pieper, 2007, S. 44-45)

Der Vorstand Schweiz von AvenirSocial (2011) sieht Moralität als feste Grundhaltung für ein „Gut-sein-Wollen“, das in der Praxis umgesetzt werden soll (S. 52).

Damit dieses „Gut-sein-Wollen“ gelingt oder anders ausgedrückt, in der Praxis der Sozialen Arbeit eine Handlung als moralisch gute Handlung bezeichnet werden kann, braucht es gemäss Schmocker (2011) eine spezifische Moralität der Sozialen Arbeit. Sie ist in Form der internationalen Richtlinien und Standards sowie dem nationalen Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz dargestellt. (S. 24)

Im Zentrum der Moralität der Sozialen Arbeit steht der Imperativ, für soziale Gerechtigkeit zu sorgen, die Menschenwürde zu schützen und den Menschenrechten zum Durchbruch zu verhelfen. Zusammengefasst heisst das, eine menschengerechte Ordnung politisch einzufordern. Die Soziale Arbeit hat sich dementsprechend auf verschiedenen Ebenen (Makro-, Meso-, Mikro-Ebene) zu bewegen, um Funktionen zu übernehmen, die nach einer spezifischen Moralphilosophie verlangen und von ihr die entsprechenden Rechte und Pflichten einfordert. (S. 32-33)

Schmocker (2011) kann sich einen Imperativ für die Soziale Arbeit in Form eines Merksatzes folgendermassen vorstellen:

„Richte alle deine Handlungen / im Rahmen des Möglichen / auf allen Ebenen / stets auf die Mehrung von Realisierungschancen für menschen- und bedürfnis-gerechte Interaktions- und Kooperationsgemeinschaften (Sozialstrukturen) aus!“ (S. 33)

Auf einem solchen Merksatz aufbauend lassen sich Werte und Normen für die Praxis der Sozialen Arbeit näher bestimmen und als genereller Orientierungsrahmen zueinander in Relation setzen. Dies lässt sich unter anderem mit dem Werte-Normen-Quadrat (Abb. 6) veranschaulichen. Schmocker (2011) definiert professionelles Handeln in einem Verhältnis zwischen ethischen Werten und moralischen Normen einerseits und gegenstandstheoretischen Absichten und handlungstheoretischen Optionen andererseits.

Er benennt die Moralität der Sozialen Arbeit als Scharnier, das sowohl Ethos und Moral als auch Berufspolitik und Handlungstheorie miteinander verknüpft. Sie soll den Professionellen eine Unterstützung bieten, damit sie in der Praxis für beliebige und stets konkrete Handlungssituationen Rechenschaft abgeben und ihr Tun fachlich begründen können. Der Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz von AvenirSocial dient dabei als Richtlinie, die inhaltlich festhält, was aus Sicht der Sozialen Arbeit „professionelles Handeln“ genannt werden kann. (S. 33-35) Denn er ist nicht nur als systematisch erfasste Sammlung von Gesetzen, Normen und Regeln zu verstehen, sondern auch als Argumentarium. Dies zeigt Professionellen der Sozialen Arbeit auf, wie sie ihr professionelles Handeln moralisch beurteilen können. (Vorstand Schweiz von AvenirSocial, 2011, S. 41)

	Ethische Werte (Ethos) Sozialer Arbeit	Moralische Normen (Moral) Sozialer Arbeit
Gegenstandstheoretische bzw. berufspolitische Intentionen (Legitimation der Profession insgesamt)	<p>WOLLEN</p> <p>...dass das Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft für alle Menschen möglich wird</p> <p>Welt- und Gesellschaftsbild Anthropologie Gesellschaftstheorie Erklärungstheorie</p> <p>Das ganze Leben jetzt! (Was ist der Mensch?)</p>	<p>DÜRFEN</p> <p>...menschengerechte Sozialstrukturen einfordern, die dem Recht jedes Menschen auf Chancen der Bedürfnisbefriedigung und Realisierung seines Wohlbefindens entsprechen</p> <p>Axiologie (Wertelehre) Normen legitimen Handelns (Kodex)</p> <p>Setze auf Gerechtigkeit! (Was dürfen wir tun?)</p>
Handlungstheoretische bzw. Sozialpolitische Optionen (Legitimation konkreter Interventionen)	<p>(Was können wir wissen?) Wage zu wissen!</p> <p>Wissenschaftstheorie Erkenntnistheorie</p> <p>...den Anderen als den konkret Anderen erkennen und anerkennen</p> <p>KÖNNEN</p>	<p>(Was sollen wir tun?) Handle soziativ!</p> <p>Gegenstandstheorie Handlungstheorie</p> <p>...politisch (sozialer Wandel), mediativ (zwischenmenschliche Beziehungen) und sozial-psychologisch (Ermächtigung) motivierte Pflichten erfüllen und Rechte wahrnehmen</p> <p>SOLLEN</p>

Abb. 6: Werte-Normen-Quadrat (Quelle: Schmocker, 2011, S. 34)

5.2 WOLLEN

Der WOLLEN-Leitsatz ist der erste, der für den Bewertungs-Leitfaden aufbereitet wird. Er bezieht sich im Werte-Normen-Quadrat (Abb. 6) auf das Welt- und Gesellschaftsbild der Sozialen Arbeit. Es stellt sich die Frage: Was ist der Mensch? Der Leitsatz dazu lautet:

***Professionelle der Sozialen Arbeit WOLLEN...
...dass das Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft für alle Menschen möglich wird.***

5.2.1 Menschenbild der Sozialen Arbeit

Das Menschenbild der Sozialen Arbeit geht vom Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft aus und wird anhand der Theorien von Werner Obrecht und Silvia Staub-Bernasconi im Folgenden aufgezeigt.

„Mensch-Sein“

Gemäss der biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse von Werner Obrecht (1999) sind menschliche Individuen selbstbewusstseins- und selbstwissensfähige Biosysteme, die angetrieben werden von biologischen, psychischen, sozialen und kulturellen Bedürfnissen. (S. 36)

Wie alle Biosysteme versuchen menschliche Individuen in bestimmten Zuständen zu sein, die das Wohlbefinden ermöglichen. Falls die verfügbaren internen Regelungsmechanismen das Erreichen dieser Zustände nicht gewährleisten können, entstehen Abweichungen, die durch äusseres Verhalten kompensiert werden. Affekte wie Triebe, Emotionen, Gefühle und moralische Empfindungen sind dabei organismusinterne Prozesse. Sie zeigen einen Mangel an und motivieren zur Behebung zu einem bedürfnisbefriedigenden Verhalten. Jede Abweichung wird als menschliches Bedürfnis bezeichnet. (Staub-Bernasconi, 1995, S. 129)

Die Bedürfnisbefriedigung findet im Rahmen einzelner Abfolgen von Handlungen statt, die sehr komplex sein können (Obrecht, 1999, S. 40). Weiter ist sie abhängig von der Menge und der Verfügbarkeit von Gütern und Situationen sowie von Fertigkeiten des Individuums, das die erreichbaren Möglichkeiten zu nutzen weiss und neue schaffen kann (Staub-Bernasconi, 1995, S. 129).

Nach Obrecht (1999) führt die Bedürfnisbefriedigung zu Lust und anschliessend zu einem anhaltenderen Wohlbefinden. Dieses Wohlbefinden wird als Zustand verstanden, der dem Organismus signalisiert, dass er für das Überleben das Nötige hat und sich im Moment nicht auf die Suche nach Lebensnotwendigem anzustrengen braucht. (S. 39)

Wohlbefinden meint also den Zustand des „Befriedigtseins“ und wird vom Vorstand Schweiz von AvenirSocial (2011) als ein zentraler Begriff beschrieben, der zum Kernkonzept der Sozialen Arbeit und ihrer zentralen Zielsetzung gehört (S. 59).

Bedürfnisse sind allen Menschen gemeinsam. Unterschiede sieht Obrecht (1994) hingegen in den Präferenzordnungen und den Befriedigungsweisen, die soziokulturell vermittelt, erlernt und (sozial-) politisch ausgehandelt werden. (zit. in Staub-Bernasconi, 1995, S. 129-130)

In seiner Theorie hat er folgenden Katalog mit biologischen, psychischen, sozialen und menschlichen Bedürfnissen erstellt. Diese sind nach dem organismischen Bereich und dem Wirklichkeitsbereich, aus dem die Ressourcen zu ihrer Befriedigung stammen, geordnet:

„1. Biologische Bedürfnisse

1. nach physischer Integrität, d.h. nach Vermeidung von Verschmutzung, das Wohlbefinden reduzierenden (schmerzhaften) physikalischen Beeinträchtigungen (Hitze, Kälte, Nässe), Verletzungen, sowie der Exposition gegenüber (absichtsvoller) Gewalt
2. nach den für die Autopoiese erforderlichen Austauschstoffen: verdaubare Biomasse (Stoffwechsel), Wasser (Flüssigkeitshaushalt), Sauerstoff (Gasaustausch)
3. nach Regenerierung
4. nach sexueller Aktivität und nach Fortpflanzung

2. Biopsychische Bedürfnisse

5. nach wahrnehmungsgerechter sensorischer Stimulation durch a) Gravitation, b) Schall, c) Licht, d) taktile Reize (sensorische Bedürfnisse)
6. nach schönen Formen in spezifischen Bereichen des Erlebens (Landschaften, Gesichter, unversehrte Körper (ästhetische Bedürfnisse, Bedürfnisse nach ästhetischem Erleben)
7. nach Abwechslung/Stimulation (Bedürfnis nach Abwechslung)
8. nach assimilierbarer orientierungs- & handlungsrelevanter Information:
nach Information via sensorischer Stimulation (Bedürfnis nach Orientierung)
nach einem der gewünschten Information angemessenen Code (Bedürfnis nach (epistemischem) „Sinn“, d.h. nach dem Verstehen dessen, was in einem und um einen herum vorgeht und mit einem geschieht, insofern man davon Kenntnis hat. Im Bereich des bewussten Denkens entspricht diesem Bedürfnis nach subjektiver Sicherheit/Gewissheit bzw. nach Überzeugung in den subjektiv relevanten Fragen)
9. nach subjektiv relevanten (affektiv besetzten) Zielen und Hoffnung auf Erfüllung (Bedürfnis nach subjektivem „Sinn“)
10. nach effektiven Fertigkeiten, (Skills), Regeln und (sozialen) Normen zur Bewältigung von (wiederkehrenden) Situationen in Abhängigkeit der subjektiv relevanten Ziele (Kontroll- oder Kompetenzbedürfnis)

3. Biopsychosoziale Bedürfnisse

11. nach emotionaler Zuwendung (Liebe, Freundschaft, aktiv&passiv) (Liebesbedürfnis)
12. nach spontaner Hilfe (Bedürfnis zu helfen)
13. nach sozial(kulturell)er Zugehörigkeit durch Teilnahme (Mitgliedschaft in Familie, Gruppe, Gesellschaft (Sippe, Stamm, „Ethnie“, Region, Nationalstaat)(Mitglied zu sein, heisst, Rechte zu haben, weil man Pflichten erfüllt) (Mitgliedschaftsbedürfnis))
14. nach Unverwechselbarkeit (Bedürfnis nach biopsychosozialer Identität)
15. nach Autonomie (Autonomiebedürfnis)
16. nach sozialer Anerkennung (Leistung, „Rang“) (Anerkennungsbedürfnis)
17. nach (Austausch-)Gerechtigkeit (Gerechtigkeitsbedürfnis“)

(Obrecht, 1999, S. 50)

Die verschiedenen Bedürfnisse sind unterschiedlich elastisch, das heisst die Dringlichkeit ihrer Befriedigung kann stark variieren. Diese These wird mit folgendem Beispiel verdeutlicht, das den Unterschied zwischen einem biologischen und einem sozialen Bedürfnis aufzeigt: Menschen können ohne Wasser nur wenige Tage, ohne emotionale Zuwendung hingegen sehr lange überleben. (Obrecht, 1999, S. 51) Die Unterbindung der Befriedigung von Bedürfnissen kann über kurz oder lang zu schwerwiegenden Störungen führen.

Hier führt Obrecht (1999) den Abbau von Interesse und Initiative und längerfristig der kognitiven Struktur an, die zu Depressionen und politischer Abstinenz führen kann. Als weitere Störungen beschreibt er Aggressivität, die etwa durch Verweigerung von Anerkennung entstehen kann sowie Kriminalität, Sucht und verschiedene Erkrankungen. (S. 47-48)

Aus der Perspektive der systemischen Erkenntnis- und Bedürfnistheorie besteht das menschliche Leben einerseits aus dem Aushalten und Gegenüberstehen von Problemen der Bedürfnisbefriedigung und andererseits aus dem Lernen, für diese Probleme innerhalb der Gesellschaft Lösungen zu finden. Damit dieses Ziel verfolgt werden kann, muss sich der Mensch ein Bild von der (Um-) Welt machen, sie erfassen, beschreiben, bewerten und erklären können. Und schliesslich soll dieses verfügbare Wissen so eingesetzt, dass er es mit seinem Verhalten zur Veränderung des Selbst oder der Umwelt erreicht. (Staub-Bernasconi, 1995, S. 130-131)

„Mensch-in-Gesellschaft“

Soziale Systeme sind konkrete Systeme, die durch menschliche Individuen, das heisst aus den oben beschriebenen lern- und selbstwissensfähigen Biosystemen, und deren Interaktionsstrukturen gebildet werden. In solche sozialen Systeme werden Menschen hineingeboren und lernen in mehr oder weniger grossen Bereichen ihrer Struktur, Funktionen zu übernehmen. Die Struktur dieser Systeme erlässt den Individuen Spielräume bezüglich Zielen und Verhaltensweisen, die deren Erreichen beeinflussen. Auf Grund ihrer Bedürfnisse und Kompetenzen sowie der gebotenen Möglichkeit der Struktur werden Individuen zu jedem Zeitpunkt Ziele und Interessen verfolgen. Dabei werden sie versuchen, ihre Handlungsspielräume grösstmöglich zu nutzen. (Staub-Bernasconi, 1995, S. 131-133)

Ob und in welcher Weise die Bedürfnisbefriedigung stattfindet, hängt laut Staub-Bernasconi (1995) von der Leistungsfähigkeit und den Ressourcen eines sozialen Systems sowie den individuellen Fertigkeiten ab. Wenn die soziale Struktur den Individuen die Voraussetzung für eine hinreichende Bedürfnisbefriedigung schafft, passen sie sich an die verfügbaren Möglichkeiten an. Behindert die soziale Struktur die Bedürfnisbefriedigung, muss mit individuellen Reaktionen der „Nichtanpassung“ wie zum Beispiel Überanpassung, Protest, Gewalt, etc. gerechnet werden. Diese Anpassung, bzw. Nichtanpassung wirkt sich wiederum stabilisierend und/oder destabilisierend auf die sozialen Systeme aus. Prozesse des Aushandelns und Lernens sind ausschlaggebend für die Bearbeitung von Lösungen in Konflikten zwischen individuellen Bedürfnissen und Präferenzen. (zit. in Rita Sahle, 2006, S. 366)

Abschliessend kann zusammengefasst werden, dass Menschen teilweise selbst- und teilweise fremdgesteuert sind und die Bestimmung des Ausmasses an Freiheit und sozialem Eingebundensein eine empirische sowie ethische Frage darstellt (Staub-Bernasconi, 1991, zit. in Sahle, 2006, S. 366).

5.2.2 Zusammenfassung

Das Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft, das die Professionellen der Sozialen Arbeit gemäss Beat Schmocker (2011) allen Menschen ermöglichen WOLLEN, lässt sich nun wie folgt in den Leitsatz übertragen (S.34): Der Mensch ist ein biopsychosoziales Biosystem, das nach Bedürfnisbefriedigung verlangt, um sein Wohlbefinden zu gewährleisten. Für dieses Bestreben ist er auf ein soziales System angewiesen, das leistungsfähig ist und die nötigen Ressourcen dafür bereitstellt.

Der Berufskodex der Sozialen Arbeit Schweiz definiert dieses Menschenbild in einem zentralen Grundsatz unter Ziffer 4.1:

„Alle Menschen haben Anrecht auf die Befriedigung existenzieller Bedürfnisse sowie auf Integrität und Integration in ein soziales Umfeld. Gleichzeitig sind Menschen verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anrechts zu unterstützen.“

Aus der Ziffer wird zudem der Integrationsbegriff der Sozialen Arbeit ersichtlich. Dieser geht von einem gegenseitigen Integrationsprozess aus. Einerseits haben alle Menschen Anrecht auf das Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft und andererseits sind sie verpflichtet, andere in der Verwirklichung zu unterstützen.

Für den Bewertungs-Leitfaden sind demnach das Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft sowie der gegenseitige Integrationsbegriff relevant. Anfügend zur Leitidee und zum Menschenbild der Sozialen Arbeit definiert der Berufskodex noch einen zweiten Grundsatz:

„Voraussetzungen für das erfüllte Menschsein sind die gegenseitig respektierende Anerkennung des oder der Anderen, die ausgleichend gerechte Kooperation der Menschen untereinander und gerechte Sozialstrukturen.“ (BK Ziff. 4.2)

Auf diese Aspekte werden die Autoren der vorliegenden Arbeit in den folgenden Ausführungen in diesem Kapitel weiter eingehen.

5.3 KÖNNEN

Der KÖNNEN-Leitsatz heisst (Abb. 6):

***Professionelle der Sozialen Arbeit KÖNNEN...
... den Anderen als den konkret Anderen erkennen und anerkennen.***

Mit KÖNNEN ist in diesem Sinne das Innehaben von Kompetenzen gemeint. Professionelle der Sozialen Arbeit verfügen über die Kompetenz, den Anderen als den konkret Anderen erkennen und anerkennen zu können. Damit das Erkennen und Anerkennen des Gegenübers gelingt, sollen Wissenschafts- und Erkenntnistheorien in die Planung einer Handlung miteinbezogen werden. (Schmocker, 2011, S. 33-34)

Der KÖNNEN-Leitsatz spricht von einem konkret Anderen. Der Vorstand Schweiz von AvenirSocial (2011) versteht darunter den Mitmenschen, der uns in der sozialen Umwelt begegnet. Die daraus entstehende soziale Beziehung charakterisiert sich durch die dialogische Wechselseitigkeit und die Unmittelbarkeit. Konkret erscheint dem Menschen ein anderer Mensch, in dem sie sich in einer konkreten Situation von Antlitz zu Antlitz gegenüberstehen. Ein anderer Mensch ist im Sozialisationsprozess von grosser Bedeutung, denn nur wer den Anderen erkennt und anerkennt, wird zu einem Mitglied eines sozialen Umfeldes oder Systems. (S. 40)

Das Kapitel 4 zitiert Autorinnen und Autoren, die das AAT® als aversiv beschreiben, dass AAT®-Fachkräfte mit Ablehnung und Abneigung arbeiten. Daher ist es aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit sinnvoll, eine Theorie zur Anerkennung beizuziehen, um die Relevanz dieses Begriffes zu erörtern und ihn am AAT® anzuwenden.

5.3.1 Anerkennungstheorie von Axel Honneth

Axel Honneth (1994) hat die Grundlage einer normativ gehaltvollen Gesellschaftstheorie geschaffen, dessen Anspruch es ist, die Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens als wechselseitige Anerkennung zu erklären. Diese Wechselseitigkeit stützt Honneth mit der These, dass „(...) die Subjekte zu einem praktischen Selbstverständnis nur gelangen können, wenn sie sich aus der normativen Perspektive ihrer Interaktionspartner als deren soziale Adressaten zu begreifen lernen.“ (zit. in Peter Sitzer, 2009, S. 55)

Gemäss Sitzer (2009) verbindet er unter Einbezug der Sozialpsychologie von George Herbert Mead ein intersubjektivitätstheoretisches Personenkonzept mit einer Gesellschaftstheorie, die auf Hegels „Kampf um Anerkennung“ basiert. Wie Tabelle 3 zeigt, steht eine Unterscheidung der drei Formen der Anerkennung (Liebe, Recht, Wertschätzung) im Zentrum, die er mit drei Formen der sozialen Interaktion beschreibt: Emotionale Zuwendung, kognitive Achtung und soziale Wertschätzung. (S. 55)

Diese drei Anerkennungsweisen können die Entwicklung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung ermöglichen, wobei eine hierarchische Abhängigkeit besteht: Selbstvertrauen ist die Voraussetzung für Selbstachtung und Selbstachtung ist die Voraussetzung für Selbstschätzung. (Sitzer, 2009, S. 58-59)

Anerkennungsform	Liebe	Recht	Solidarität
Grundlage	Emotionale Zuwendung	Kognitive Achtung	Soziale Wertschätzung
Ebene	Primärbeziehungen (persönlich)	Rechtsverhältnisse (gesellschaftlich)	Wertegemeinschaft (sozial)
Subjekt als	Einzigartiges Individuum	Generalisiertes Subjekt	Soziales Wesen
Subjekteigenschaft	Bedürfnis- und Affektnatur	Moralische Zurechnungsfähigkeit	Bestimmte sozial geschätzte Fähigkeiten und Eigenschaften
Form der Selbstbeziehung	Selbstvertrauen	Selbstachtung	Selbstschätzung
Missachtungs-Formen	Misshandlung und Vergewaltigung	Entrechtung und Ausschliessung	Entwürdigung und Beleidigung
Anerkennungsziel	Physische Integrität	Soziale Integrität	„Ehre“ und Würde

Tabelle 3: Sozialethische Dimension von Anerkennung (Quelle: Axel Honneth, 1994, S. 211)

Emotionale Zuwendung

Gemäss Honneth (1994) ist emotionale Zuwendung die Anerkennungsweise, die in erotischen Zweierbeziehungen, Freundschaften und Eltern-Kind-Beziehungen als Liebe Ausdruck findet. Die Liebe wird dabei als primäre Anerkennungsform angesehen. Denn Menschen bestätigen durch die Ausübung wechselseitig ihre Bedürfnisnatur und anerkennen sich damit als bedürftige Wesen. Da Bedürfnisse direkt befriedigt oder erwidert werden müssen, um überhaupt Bestätigung zu erhalten, besitzt diese Anerkennungsform den Charakter affektiver Zustimmung und Ermutigung. Das heisst, sie ist an die Existenz anderer Menschen gebunden, die Gefühle besonderer Zuwendung entgegenbringen. (zit. in Sitzer, 2009, S. 55)

Die emotionale Zuwendung beruht auf der Fähigkeit, Balance zwischen Bindung und Selbstständigkeit zu halten. Sie wird, wenn überhaupt, bereits im frühkindlichen Alter erworben. (ib./ibid.) Die Erfahrung von Liebe ist grundlegend, weil sie eine Art von Selbstbeziehung ermöglichen kann, in der und durch die die Menschen wechselseitig zu einem elementaren Vertrauen in sich selber gelangen. Diese Form reziproker Anerkennung geht damit jeder anderen Anerkennungsform voraus. (Alexander Heck, 2002, S.132) Dieses elementare Vertrauen bildet in der Erfahrung sowie in der Äusserung eigener Bedürfnisse und Empfindungen die Entwicklung für die psychische Voraussetzung aller weiteren Einstellungen der Selbstachtung (Honneth, 1994, zit. in Sitzer, 2009, S. 56).

Kognitive Achtung

Kognitive Achtung drückt sich in der Gesellschaft als Rechte und Pflichten aus. Dabei vertritt Honneth (1994) die Sichtweise, dass das Subjekt nur dann zu einem Verständnis eines Trägers von Rechten gelangt, wenn es weiss, welche normativen Pflichten einzuhalten sind. Erst aus der normativen Perspektive eines „generalisierten Anderen“ kann sich das Subjekt als Rechtssubjekt verstehen. Aber erst dann, wenn die anderen Mitglieder einer Gesellschaft es als Träger/in von Rechten anerkennt. Das heisst Subjekte anerkennen sich durch das Befolgen derselben Gesetze wechselseitig als Rechtssubjekte, die über moralische Normen vernünftig entscheiden können. So erfährt das Subjekt durch die Erfahrung rechtlicher Anerkennung die Möglichkeit, sein Handeln als eine von allen geachtete Äusserung der eigenen Autonomie zu begreifen. Die Form der individuellen Selbstbeziehung, die das Subjekt durch kognitive Achtung entwickelt, heisst Selbstachtung (zit. in Sitzer, 2009, S. 56-57).

Soziale Wertschätzung

Soziale Wertschätzung findet in einer Wertegemeinschaft in Form von Solidarität Ausdruck.

Diese Anerkennungsweise nimmt auf Eigenschaften Bezug, hinsichtlich der sich ein Mensch gegenüber anderen charakteristisch unterscheidet. (Sitzer, 2009, S. 58) Das Individuum wird nicht wie im Recht unterschiedslos als Person anerkannt, sondern es werden die besonderen Eigenschaften und Fähigkeiten hervorgehoben. Dafür braucht es einen gemeinsamen Wertehorizont, denn Individuen können sich wechselseitig nur dann wertschätzen, wenn sie sich an denselben ethischen Werten und Zielen orientieren. (Heck, 2002, S. 141)

Die Erfahrung sozialer Wertschätzung geht mit dem gefühlsmässigen Vertrauen einher, Leistungen zu erbringen oder Fähigkeiten zu besitzen, die von der Gesellschaft positiv konnotiert und als bedeutsam anerkannt werden. (Honneth, 1994, zit. in Sitzer, 2009, S. 58)

Die Anerkennung des Individuellen passiert nicht nur durch passive Toleranz des Anderen, sondern durch eine affektive Anteilnahme. Damit meint Honneth, dass jeder Mensch die Chance erhalten soll, sich durch die eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll zu erfahren. (Honneth, 1994, zit. in Heck, 2002, S. 142)

Durch diese individuelle Anerkennung verändert sich auch die ermöglichte Selbstbeziehung. Denn so kann der/die Einzelne die Anerkennung, die das Subjekt für die Leistung erhält, positiv auf sich selber beziehen. Honneth nennt diese Form von individueller Selbstbeziehung Selbstschätzung (Honneth, 1994, zit. in Sitzer, 2009, S. 58).

Missachtung

Sofern die drei Anerkennungsweisen Voraussetzungen für die Internalisierung von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstschätzung sind, muss das Nichterleben unmittelbare Konsequenzen für das betroffene Subjekt haben. Daraus schliesst Honneth, dass durch das Ausbleiben, die Verweigerung oder die Negation von Anerkennung, folgend Missachtung genannt, eine Beschädigung des Selbstkonzepts geschehen. (Sitzer, 2009, S. 59) Als negatives Äquivalent nennt er drei Formen der Missachtung (vgl. Tabelle 3) die den drei Anerkennungsweisen korrespondieren: die Misshandlung, die Entrechtung und die Entwürdigung. (Heck, 2002, S. 132) Aufgrund der fehlenden Relevanz für den Bewertungs-Leitfaden wird auf die drei Missachtungsformen nicht näher eingegangen.

5.3.2 Zusammenfassung

Honneth (1994) zeigt auf, dass die wechselseitige Anerkennung für die Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen nicht nur relevant, sondern auch existenziell ist. Menschen gelangen nur dann zu einem angemessenen Selbstverständnis, wenn ihnen Anerkennung auf verschiedenen Ebenen und Formen widerfährt. (zit. in Heck, 2002, S. 147)

Für Professionelle der Sozialen Arbeit sind im Umfeld vor allem die „kognitive Achtung“ und die „soziale Wertschätzung“ von Bedeutung, weshalb die Ausführungen auf folgende Weise mit dem KÖNNEN-Leitsatz verknüpft werden:

Professionelle der Sozialen Arbeit KÖNNEN den Anderen durch die Anerkennungsweisen „kognitive Achtung“ und „soziale Wertschätzung“ als den konkret Anderen erkennen und anerkennen, wodurch er auf gesellschaftlicher und sozialer Ebene ein angemessenes Selbstverständnis erlangt.

Aufgrund des Kontextes werden die Autoren der vorliegenden Arbeit in der Bewertung ausschliesslich auf die „soziale Wertschätzung“ eingehen, durch deren Ausübung Fähigkeiten hervorgehoben werden und die Ermächtigung (Definition in Kapitel 5.5) eines Menschen beitragen kann. Dabei findet diese Anerkennungsweise im Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz im Grundsatz der Ermächtigung (BK Ziff. 8.8) ihren Platz:

„Die eigenständige und autonome Mitwirkung an der Gestaltung der Sozialstruktur setzt voraus, dass Individuen, Gruppen und Gemeinwesen ihre Stärken entwickeln und zur Wahrung ihrer Rechte befähigt und ermächtigt sind.“

5.4 DÜRFEN

Der dritte Leitsatz vom Werte-Normen-Quadrat handelt vom DÜRFEN und bezieht sich auf die soziale Gerechtigkeit, einem Eckpfeiler des Fundaments der Sozialen Arbeit (Vorstand Schweiz von Avenir Social, 2011, S. 45).

Professionelle der Sozialen Arbeit DÜRFEN...
... menschengerechte Sozialstrukturen einfordern, die dem Recht jedes Menschen auf Chancen der Bedürfnisbefriedigung und Realisierung seines Wohlbefindens entsprechen.

Sozialstrukturen sind nach Kaspar Geiser (2000) das Ergebnis von Interaktionsprozessen zwischen mindestens zwei Individuen, die einem sozialen System (siehe Kapitel - Mensch-in-Gesellschaft) angehörig sind. Die Interaktionen lassen sich als Kommunikation, Kooperation, Gütertausch und/oder körperliche Kontakte kategorisieren. (S. 132)

Eine Sozialstruktur basiert auf einer gegenseitigen Abhängigkeit (Macht). Sie ist eine gemeinschaftliche Einbindung des Individuums in den gesellschaftlichen Prozess, in die institutionellen Zusammenhänge und die soziale, kulturelle und politische Umgebung. Unser soziales Handeln wird von ihr massgeblich beeinflusst. (Schmocker, 2006, S. 403)

Aufgrund dessen verlangt Schmocker (2011) von Professionellen der Sozialen Arbeit das Einfordern von menschengerechten Sozialstrukturen respektive sozialer Gerechtigkeit, damit jeder Mensch durch Bedürfnisbefriedigung sein Wohlbefinden erlangt (S. 34). Um soziale Gerechtigkeit zu definieren, wird die Gerechtigkeitstheorie von John Rawls beigezogen.

5.4.1 Soziale Gerechtigkeit nach John Rawls

John Rawls vertrat gemäss dem Nobelpreisträgers Sen Amartya (2009) die Grundvorstellung, dass Gerechtigkeit die Forderung der Fairness erfüllen muss und sie als fundamental für die Entwicklung von Gerechtigkeit ist. Die Grundvorstellung von Fairness kann unterschiedlich definiert werden. Im Zentrum muss jedoch immer die Forderung nach Unvoreingenommenheit in unseren Wertungen stehen. Das heisst, dass wir die Interessen und Anliegen anderer mit berücksichtigen und „(...) vor allem darauf achten, uns nicht von unseren eigenen erworbenen Vorrechten, persönlichen Prioritäten, Exzentrizitäten oder Vorurteilen beeinflussen lassen.“ (S. 81-82)

Allgemein definiert Rawls (1993) Fairness als Unparteilichkeit. Um die Forderung nach Unparteilichkeit zu stützen, versteht er sie in seiner Theorie „Gerechtigkeit als Fairness“ als eine politische Gerechtigkeitskonzeption. Er befasst sich mit der Grundfrage, wie Menschen in einer Gesellschaft kooperieren können, die sich durch vernünftige und gleichwohl unterschiedliche religiöse, philosophische und moralische Werte unterscheiden. (zit. in Amartya, 2009, S. 83)

Laut Amartya (2009) findet er die Antwort in einem Gesellschaftsvertrag. Er glaubt, dass eine Zusammenarbeit von Bürger/innen dann möglich wird, wenn sie eine politische Gerechtigkeitskonzeption als gemeinsame Basis haben. Auf dieser Grundlage sollen öffentliche Diskussionen über grundlegende politische Probleme möglich sein und Entscheidungen auf vernünftige Weise gefällt werden. Das Zustandekommen eines solchen Gesellschaftsvertrages basiert nach Rawls' Darstellungen auf vernünftigen Überlegungen der Bürger/innen, unterschiedliche Meinungen zu berücksichtigen und als Gerechtigkeitsprinzipien zu verfassen, die fair sind. Im Weiteren ist das Ziel der Fairness angemessene Grundsätze zu finden, die die Wahl von Institutionen bestimmen, die für die Grundstruktur einer Gesellschaft grundlegend sind. (S. 83-84)

Unter der Grundstruktur einer Gesellschaft versteht Rawls gemäss Peter Koller (1998) die grundlegenden rechtlichen Institutionen, die wirtschaftlichen Bedingungen und sozialen Verhältnisse, welche die allgemeinen Rechte und Pflichten sowie die sozialen und ökonomischen Chancen der Gesellschaftsmitglieder bestimmen und beeinflussen. Sie regelt die Verteilung der grundlegenden Güter und Werte, die durch das gemeinsame Zusammenwirken geschaffen werden und für die Lebenschance der Individuen so wichtig sind, dass alle danach streben und soviel wie möglich erhalten wollen. (S. 45-47)

Diese Güter sind nach Rawls (1983) die grundlegenden Rechte und Freiheiten der Menschen, soziale Machtpositionen und Chancen, wirtschaftliche Aussichten und soziale Grundlagen der Selbstachtung (zit. in Otfried Höffe (Hrsg.), 1998, S. 45). Um diese Güter nach gerechten Prinzipien zu verteilen, verfasst er zwei Grundsätze, die (1) die Verteilung der politischen Rechte und bürgerlichen Freiheiten und (2) die Verteilung sozialer und ökonomischer Grundgüter betreffen (Koller, 1998, S. 49). Da der erste Grundsatz in Bezug zum Thema AAT® von mehreren anderen Autorinnen und Autoren bereits aufgenommen wurde, wird im Folgenden auf den zweiten Grundsatz eingegangen. Dieser 2. Grundsatz von Rawls (1983) lautet:

„Gesellschaftliche und ökonomische Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen genügen: erstens müssen sie mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die allen unter Bedingungen fairer Chancengleichheit offenstehen und zweitens müssen sie den grössten Vorteil für die am wenigsten begünstigten Mitglieder der Gesellschaft bringen“ (zit. in Koller, 1998, S. 56)

Er hat das sozio-ökonomische System zum Gegenstand, bei dem es um die Verteilung der sozialen und ökonomischen Grundgüter geht. Zu diesen Gütern gehören die mit den beruflichen Positionen verknüpften Machtbefugnisse und Vorrechte, Einkommen und Besitz und die sozialen Grundlagen des Selbstwertgefühls. Sie sind grundsätzlich gleich zu verteilen, wobei Rawls von einer Abweichung spricht. Eine Ungleichverteilung ist in seinem Sinne dann legitim, wenn sie jeder Person zum Vorteil verhilft und der Zugang zu den begehrten Positionen allen offensteht.

Er verdeutlicht diese Ungleichverteilung mit dem Unterschiedsprinzip, für das er plädiert. Dieses besagt, dass soziale Ungleichheiten nur dann annehmbar sind, wenn sie notwendig sind, um die Lage der am wenigsten begünstigten Mitglieder der Gesellschaft so weit wie möglich zu verbessern. Das heisst sie ist gerechtfertigt, wenn sie eine Steigerung der gesellschaftlichen Wertschöpfung bewirkt, die vor allem auch jenen Personen nützt, die die schlechtesten sozialen Positionen einnehmen. (Koller, 1998, S. 49-51)

5.4.2 Zusammenfassung

Rawls geht also laut Koller (1998) von einer Gleichverteilung aus, der er den Vorzug einräumt, solange keine Ungleichheit entsteht, die nur die bevorzugt, die einen hohen sozialen Status geniessen. Ob und in welchem Umfang sozio-ökonomische Ungleichheiten gerechtfertigt sind, hängt demnach von der Auswirkung auf die Lage der Personen ab, die gesellschaftlich am schlechtesten gestellt sind. (S. 51) Hier weiterführend kann gesagt werden, dass eine Sozialstruktur sozial gerecht ist, wenn sie gewährleistet, dass jeder Person dieselben nötigen Mittel zur Verfügung stehen, um ihre Bedürfnisse befriedigen zu können. (Schmocker, 2011, S.45)

Der Leitsatz kann demnach so abgeleitet werden, dass Professionelle der Sozialen Arbeit die Gleichverteilung von sozialen und ökonomischen Grundgütern einfordern dürfen und Ungleichheit nur dann billigen, wenn vor allem jene Menschen profitieren, die die schlechtesten sozialen Positionen innehaben, damit alle Menschen die Chancen der Bedürfnisbefriedigung und Realisierung ihres Wohlbefindens anstreben können. Bezüglich der Gleichverteilung von Grundgütern lässt sich die Ziffer 9.6 aus dem Berufskodex zitieren. Sie verlangt von Professionellen der Sozialen Arbeit und von anderen eine gerechte Verteilung gesellschaftlicher Ressourcen:

„Die einer Gesellschaft zur Verfügung stehenden Ressourcen, die für das Wohlbefinden der Menschen eingesetzt werden können, sind bedürfnisgerecht, adäquat und rechtmässig zu verteilen; insbesondere vor dem Hintergrund knapper Ressourcen ist die Verteilungsgerechtigkeit um so dringlicher sicherzustellen. Die Professionellen der Sozialen Arbeit verpflichten sich, die ihnen zur Verfügung gestellten Ressourcen im Hinblick auf die Verteilungsgerechtigkeit effizient einzusetzen und Solidarsysteme nach Kräften vor Missbrauch zu schützen; wenn nötig verlangen sie mit guten Argumenten aber auch mehr Mittel.“

Für die nachfolgende Bewertung des AAT® wird der Aspekt der gerechten Ressourcenverteilung aus dem DÜRFEN-Leitsatz gezogen. Dabei sind die Ressourcen und deren gerechte Verteilung gemeint, die einem Programm wie das AAT® zur Verfügung stehen.

5.5 SOLLEN

Der vierte und letzte Leitsatz setzt sich mit dem Tun auf den drei Ebenen (Makro-, Meso-, Mikro-Ebene) der Sozialen Arbeit auseinander und sagt:

Professionelle der Sozialen Arbeit SOLLEN...
... politisch (sozialer Wandel), mediativ (zwischenmenschliche Beziehungen) und sozial-psychologisch (Ermächtigung) motivierte Pflichten erfüllen und Rechte wahrnehmen.

Das politische sowie das mediative Handeln werden in der vorliegenden Arbeit nicht behandelt, da die beiden Aspekte für die Bewertung der Theorie des AAT® aus Sicht der Autoren der vorliegenden Arbeit nicht relevant sind. Der Fokus wird in diesem Kapitel auf die sozial-psychologisch motivierten Pflichten, der Ermächtigung, gelegt.

Gemäss Vorstand Schweiz von AvenirSocial (2011) ist unter dem Begriff Ermächtigung weit mehr zu verstehen als die oft abgegebenen Erklärungen wie „Befähigung“, „Bevollmächtigung“ oder „Empowerment“. In diesem Sinne ist unter Ermächtigung ein komplexer, dynamischer Prozess gemeint, der zur Erweiterung individueller sowie kollektiver Kompetenzen und Bereitschaft von Menschen führt. Des Weiteren soll dieser Prozess auch soziale und politische Handlungsräume öffnen und Menschen in die Lage versetzen, ihre legitimen Rechte einzufordern. (S. 44)

5.5.1 Konzeption eines deliktspezifischen Lernprogrammes

Nachfolgend wird in groben Zügen ein genereller Inhalt und Aufbau eines deliktorientierten Lernprogrammes aufgezeigt, der eine Ermächtigung im Sinne einer individuellen Kompetenzerweiterung durch die Teilnahme an einem solchen Programm zum Ziel hat. Ausserdem werden für den Bewertungs-Leitfaden Anforderungen herausgearbeitet, die Professionelle der Sozialen Arbeit erfüllen müssen, um ein Lernprogramm professionell durchführen zu können. Hierbei beziehen sich die Autoren der vorliegenden Arbeit auf ein Modell, das laut Klaus Mayer (2009) vom Schweizerischen Bundesamt für Justiz gefördert und dessen Wirksamkeit im Rahmen einer Evaluation überprüft wurde (S. 249).

Deliktorientierte Lernprogramme sind nach Mayer (2009) strukturierte Gesprächs- und Trainingsgruppen, deren Interventionen sich auf kognitiv-verhaltensorientierte Theorien beziehen. Ziel ist es, das Rückfallrisiko der Teilnehmer/innen zu senken, indem ihre Fertigkeiten gefördert werden, die im Alltag zu einem deliktfreien Umgang in schwierigen Situationen beitragen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Aufarbeitung des Delikts und der rückfallfreien Bewältigung zukünftiger Risikosituationen. Ein weiterer Schwerpunkt konzentriert sich auf das Training von kognitiven und Verhaltenskompetenzen, welche die Teilnehmer/innen bei der Alltagsbewältigung unterstützen. Als wesentliches Merkmal wird ein stufenförmig strukturierter Aufbau genannt, dessen Hauptziel, die Förderung bestimmter Kompetenzen, in einzelne Teilziele gegliedert ist. Genauer heisst dies, dass Schritt für Schritt an den Teilzielen gearbeitet wird und die Reihenfolge der Themen einem logischen inhaltlichen Ablauf folgt, der nicht beliebig kombiniert werden kann.

Folgend ein Beispiel, das den Sinn eines stufenförmigen Aufbaus nach Mayer aufzeigen soll:

Das Thema Rückfall kann erst bearbeitet werden, wenn die Teilnehmer/innen erkannt haben, dass ein Problem sowie ein Rückfallrisiko zur Gewalttätigkeit bestehen. Da diese Haltung zu Beginn des Programmes die allerwenigsten mitbringen, braucht es zuerst eine Auseinandersetzung mit den Ursachen und Bedingungen des begangenen Delikts. Dies ist jedoch erst möglich, wenn die betreffenden Personen die Verantwortung für das begangene Delikt übernommen haben. Dies setzt voraus, dass darüber offen und ohne Verleugnung, Abspaltung oder Bagatellisierung gesprochen wird.

Dieses Beispiel soll den Programmcharakter eines Lernprogrammes aufzeigen. Bestimmte Lernschritte sind nur dann zu absolvieren, wenn eigenes Interesse und nicht eine Fassadäre Anpassung vorhanden ist. Der programmierte Ablauf soll den Teilnehmer/innen ermöglichen, Schritt für Schritt in das Thema hineinzufinden und ein eigenes Interesse aufzubauen.

(S. 249-250)

Deliktorientierung bedeutet die Konzentration auf die Interventionen, die einen direkten Bezug auf die Rückfallgefahr und das Rückfallrisiko haben. Als inhaltliche Kernpunkte eines deliktorientierten Lernprogrammes nennt Mayer (2009) folgende:

1. Aufarbeitung eines Delikts

Im ersten Kernpunkt wird die Tat genau geschildert. Zudem werden Gründe und Ursachen herausgefiltert und die Folgen für Täter und Opfer aufgezeigt. Die Tat soll von der Täterin oder dem Täter im Nachhinein bewertet werden.

2. Eine realistische Einschätzung des persönlichen Rückfallrisikos

Der/die Teilnehmer/in schildern, in welchen Situationen das Risiko einer solchen oder einer ähnlichen Tat besteht und welche Möglichkeiten es gibt, um den Rückfall zu verhindern. Die Wirksamkeit dieser Möglichkeiten soll erörtert werden.

3. Die Förderung der Motivation, an sich zu arbeiten

Folgen eines Rückfalles für den Täter oder die Täterin und andere Personen werden in diesem Punkt herausgearbeitet. Ebenso werden Kosten, Vorteile und Risiken, die damit verbunden sind, erörtert mit dem Ziel, Verhaltensweisen zu verändern.

4. Vorbereitung auf individuelle Risikosituationen

Im vierten Punkt soll der Fokus auf Situationen liegen, in denen eine Rückfallgefahr besteht. Teilnehmer/innen skizzieren mögliche Risikosituationen und entwickeln Möglichkeiten, den Rückfall zu verhindern oder die Risikosituation zu vermeiden.

5. Förderung von Verhaltenskompetenzen im Alltag

Es wird Verhalten für bestimmte Risikosituationen eingeübt, die konkret im Alltag angewendet werden können und Gewalt vermeiden sollen. Dabei soll die Aufmerksamkeit auf den Ressourcen der Teilnehmer liegen und Übungen durchgeführt werden, die die Fertigkeiten und Kompetenzen am besten fördern.

6. Der Transfer des Gelernten in den Alltag

Im letzten Punkt geht es darum, das Gelernte in den Alltag zu übertragen. Die neu erworbenen und geförderten Handlungskompetenzen sollen eingesetzt werden und evaluiert und bei Bedarf modifiziert werden. (S. 252)

Mayer (2009) betont, dass deliktorientierte Lernprogramme nicht für alle Straffälligen eine adäquate Interventionsform darstellen. Damit Erfolg einkehrt, muss aus seiner Sicht die zugrunde liegende Problematik durch ein Lernprogramm angemessen bearbeitbar sein. Die Person muss in der Lage sein, ein Lernprogramm zuverlässig und vollständig zu absolvieren und ausreichend gruppenfähig sein, um in einer Gruppe offen über persönliche Themen sprechen zu können. (S. 256)

Als Anforderung zur Durchführung nennt er die Voraussetzung einer Ausbildung in Sozialpädagogik, Pädagogik, Sozialarbeit oder Psychologie. Es braucht also eine allgemeine Ausbildung sowie Erfahrung in der Leitung von Gruppen mit erwachsenen Teilnehmerinnen und Teilnehmern und als Ergänzung eine fachspezifische Zusatzqualifikation zum Thema Gewalt. Diese Anforderungen begründet er mit den grossen Diskrepanzen der Teilnehmer bezüglich Motivation, Gruppenfähigkeit, kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten. Für eine Gruppenleitung erfordern diese Unterschiede ein hohes Mass an integrativer Wirkung und individualisierter Ansprache der einzelnen Teilnehmer. Das Ziel soll für sie darin bestehen, ein standardisiertes Lernprogramm so durchzuführen, dass entsprechende Motivationen und Fähigkeiten angesprochen und zur Teilnahme angeregt werden können. Kurz zusammengefasst: Ein/e Gruppenleiter/in muss über spezifische Qualifikationen und Erfahrungen verfügen, kriminologisches und psychologisches Fachwissen besitzen, das Lernprogramm gut kennen, kognitiv-verhaltensorientierte Methodenkenntnisse haben, Gruppendynamikprozesse kennen, über Fertigkeiten im Gruppenleiten verfügen und Handlungssicherheit im Umgang mit nicht freiwilligen Teilnehmerinnen oder Teilnehmern besitzen. (Mayer, 2009, S. 259)

5.5.2 Zusammenfassung

Das SOLLEN wird nun anhand des von Klaus Mayer umschriebenen Inhaltes und Aufbaus für ein deliktorientiertes Lernprogramm so verknüpft, dass es sich einerseits an Professionelle der Sozialen Arbeit richtet, die solche Programme (mit-) entwickeln und ausarbeiten und andererseits an diejenigen, die ein Lernprogramm durchführen:

Professionelle der Sozialen Arbeit SOLLEN den Fokus eines deliktorientierten Lernprogrammes auf die Förderung bestimmter Kompetenzen und Fertigkeiten der Teilnehmer/innen legen. Sie sollten ein solches Programm nur als spezifisch ausgebildete Fachkräfte durchführen, um die Pflicht, eine Ermächtigung zu bewirken, zu erfüllen.

In Bezug darauf lässt sich der gesamte Artikel 12 des BK zitieren.¹⁶ Diese fünf Ziffern schlagen Handlungsmaximen vor, die auf die Arbeit mit Klient/innen deuten. Zusammengefasst zeigen sie laut Schmocker (2011) auf, dass professionelles Handeln dann als moralisch geboten gewertet werden kann, wenn die Menschen aufgeklärt, zur Wahrung ihrer Rechte befähigt und ihre Handlungskompetenzen gestärkt werden. Moralisch verboten sind Handlungen im beruflichen Kontext, die die Persönlichkeit der Klientinnen und Klienten sowie ihre Integrität verletzen und sie dadurch neuen Risiken und Gefahren ausgesetzt sind. (S. 35)

5.6 Bewertungs-Leitfaden

Nachfolgend wird nun mit dem aufbereiteten Material aus dem vorigen Kapitel der Bewertungs-Leitfaden zusammengestellt. Er stellt die sechs Kriterien dar, anhand derer das AAT® im nächsten Kapitel bewertet wird.

Menschenbild der Sozialen Arbeit

Dieser Punkt greift das Menschenbild der Sozialen Arbeit auf, das vom Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft ausgeht. Der Mensch ist ein biopsychosoziales Individuum, das nach Bedürfnisbefriedigung strebt, um Wohlbefinden zu erlangen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist er auf die Gesellschaft und soziale Systeme angewiesen.

Soziale Integration

Anhand dieses Menschenbildes geht die Soziale Arbeit von einem gegenseitigen Integrationsprozess aus. Alle Menschen haben Anrecht auf die Befriedigung existenzieller Bedürfnisse sowie auf Integration in ein soziales Umfeld und sind zugleich verpflichtet, dieses Recht anderen zu ermöglichen.

Soziale Wertschätzung

Um zu einem Selbstverständnis zu gelangen, ist in der Interaktion zwischen Menschen, wie gesehen, „soziale Wertschätzung“ von Bedeutung. Durch sie kann sich der Mensch als (biopsychosoziales) soziales Wesen erfahren, das Eigenschaften und Fähigkeiten besitzt, die von einer Gemeinschaft als „wertvoll“ bewertet werden. In Bezug auf diesen Kontext heisst das für die Professionellen der Sozialen Arbeit, die Teilnehmer/innen in Einzel- sowie Gruppensitzungen auf ihre „positiven“ Fähigkeiten aufmerksam zu machen und diese zu stärken.

Gerechte Ressourcenverteilung

Unter Ressourcen in einem deliktsspezifischen Lernprogramm verstehen die Autoren der vorliegenden Arbeit zum Einen die Infrastruktur und die materiellen Bedingungen, die zur Verfügung stehen und zum Anderen die professionelle Aufmerksamkeit sowie die individuelle Zuwendung der Professionellen der Sozialen Arbeit den Teilnehmern gegenüber. Um das Kriterium gerecht im Rawlsschen Sinn und gemäss dem Berufskodex zu erfüllen, müssen sie gleich, adäquat und bedürfnisorientiert verteilt werden.

Aufbau und Inhalt eines deliktsspezifischen Lernprogrammes

Ein deliktorientiertes Lernprogramm hat nach Klaus Mayer die Ermächtigung zum Ziel (vgl. Kapitel 5.5). Das heisst das Rückfallrisiko soll vermindert werden und ein deliktfreier Alltag soll möglich sein. Um dieses Ziel zu erreichen, muss der Aufbau eines Lernprogrammes folgende Punkte beinhalten:

- Stufenförmige Strukturierung
- Basierend auf kognitiv-verhaltensorientierten Theorien
- Teilnahmebedingungen müssen so ausdifferenziert sein, dass der/die Teilnehmer/in das Lernprogramm zuverlässig und vollständig absolvieren kann

Damit Erfolg einkehrt, muss die zugrunde liegende Problematik durch ein Lernprogramm angemessen bearbeitbar sein. Der Bewertungs-Leitfaden sieht demzufolge die folgenden sechs Kernpunkte als massgebend:

- 1) Aufarbeitung eines Delikts
- 2) Eine realistische Einschätzung des persönlichen Rückfallrisikos
- 3) Die Förderung der Motivation, an sich zu arbeiten
- 4) Vorbereitung auf individuelle Risikosituationen
- 5) Förderung von Verhaltenskompetenzen im Alltag
- 6) Der Transfer des Gelernten in den Alltag

Anforderungen an durchführende Fachkräfte

Von Professionellen der Sozialen Arbeit werden folgende Ressourcen und Kenntnisse verlangt, damit sie ein delikt spezifisches Lernprogramm adäquat und professionell durchführen können:

- Kriminologisches und psychologisches Fachwissen
- Kognitiv-verhaltensorientierte Methodenkenntnisse
- Gruppendynamikprozesse kennen
- Fertigkeiten im Gruppenleiten und Handlungssicherheit im Umgang mit nicht freiwilligen Teilnehmerinnen oder Teilnehmern besitzen
- Zusatzqualifikation zum Thema Gewalt als Ergänzung
- Ausbildung in Sozialpädagogik, Pädagogik, Sozialarbeit oder Psychologie
- Spezifische Kenntnisse eines Lernprogrammes, um es durchführen zu können

5.7 Bewertung des AAT® aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit

Aufgrund der Lesefreundlichkeit werden in diesem und im nächsten Kapitel unter den Autoren ausschliesslich die Autoren der vorliegenden Arbeit verstanden.

Menschenbild

Die Autoren sind während der Recherche auf drei Ansätze gestossen, die sich mit dem Menschenbild des AAT® befassen. Gemäss Jens Weidner (vgl. Kapitel 2.3.3) liegt das Programm einem optimistischen Menschenbild zu Grunde, wobei er diesen Gedanken nicht weiter vertieft. Er ergänzt lediglich, dass AAT®-Trainer/innen den Teilnehmer als Person akzeptieren, seine Gewaltbereitschaft jedoch ablehnen. Stefan Schanzenbächer stellt vier Merksätze zusammen, die es umschreiben (vgl. Kapitel 2.3.3). Ausführlicher werden Heilemann und Fischmann-Proeck (vgl. Kapitel 2.3.3), die das Menschenbild des AAT® auf der Basis der humanistischen Bewegung skizzieren, genau genommen auf der der humanistischen Psychologie.

Wie in der folgenden Ansicht zu sehen ist, sind gewisse Parallelen zu dem der Sozialen Arbeit auszumachen und vor allem durch den Duktus zu unterscheiden:

AAT®	Soziale Arbeit
<ul style="list-style-type: none">· Ziel: Das Streben jedes Menschen nach Vervollkommung· Ziel erreicht man durch die Bewältigung leidvoller Erfahrung· Wenn das Ziel nicht erreicht wird, können Rigidität, Defensivität, unterdrückte Gefühle und Realitätsverlust entstehen	<ul style="list-style-type: none">· Ziel: Das Streben nach bestimmten Zuständen, die Wohlbefinden ermöglichen.· Ziel wird durch bedürfnisbefriedigendes äusseres Verhalten erreicht· Werden Bedürfnisse nicht befriedigt, können schwerwiegende Störungen wie Abbau von Interesse und Initiative, Aggressivität, Kriminalität, Sucht und weitere Erkrankungen entstehen.

Im Vergleich zum Menschenbild der Sozialen Arbeit ist das des AAT® in Bezug auf das Mensch-Sein nicht so umfassend ausdifferenziert, weil es sich vor allem auf psychologische Bereiche konzentriert. Neben dem vernachlässigt es das Mensch-in-Gesellschaft. Wie aus den Ausführungen unter Kapitel 5.2.1 zu entnehmen ist, werden soziale Systeme durch Interaktion gebildet. Die Bedürfnisbefriedigung wird durch äusseres Verhalten erreicht, das von der Leistungsfähigkeit und den Ressourcen dieser sozialen Systeme sowie den individuellen Fähigkeiten abhängig ist. Die von Schanzenbächer (2006) aufgestellten Merksätze reichen demnach zu wenig weit. Der erste besagt, dass „(...) der Mensch sich frei für sein Verhalten und entsprechende Veränderungen seines Verhaltens entscheiden kann.“ (S.31) Die Beziehungen der Individuen und die daraus entstehenden sozialen Systeme mit deren Ressourcen werden in diesem Satz sowie in den folgenden nicht berücksichtigt. Auch Heilemann und Fischwasser-von Proeck legen den Fokus vor allem auf das Individuum, wobei die Gesellschaft mit ihren Ressourcen nicht erwähnt wird. Aus Sicht der Sozialen Arbeit kann das Menschenbild des AAT® als nicht hinreichend bewertet werden.

Soziale Integration

Aus der Literatur lässt sich ein einseitiger Integrationsbegriff des AAT® erkennen. Das Ziel des Programmes besteht in der Verminderung von gewalttätigen Handlungen der Teilnehmer, die durch Einstellungs- und Verhaltensänderung bei den Teilnehmern erreicht werden soll. (vgl. Kapitel 2.3.3) Das Fördern von Handlungskompetenzen und pro-sozialem Verhalten soll zu einem gewaltfreien Alltag führen. Die Gegenseitigkeit des Integrationsprozesses, von der die Soziale Arbeit ausgeht, kommt im AAT® nicht zum Tragen. Die Trainer/innen arbeiten mit den Teilnehmern hin zur Gesellschaft, damit sie Teil davon werden (Mensch-in-Gesellschaft). Doch vonseiten der Gesellschaft werden keine Anstrengungen gefordert, sprich das Arbeiten oder der Einbezug der Gesellschaft ist nicht zu erkennen. Aus Sicht der Sozialen Arbeit ist der Aspekt der Sozialen Integration im AAT® deshalb als nicht hinreichend zu bewerten.

Soziale Wertschätzung

Soziale Wertschätzung resp. der Umgang von AAT®-Fachkräften mit den Teilnehmern ist aus der AAT®-Literatur schwer herauszulesen. Es lassen sich jedoch ein paar Aspekte herausfiltern, die für eine Bewertung zwar unzureichend sind, aber Ansätze für eine Diskussion liefern.

Marcus Damm und Stefan Werner zeigen auf, dass Achtung und Respekt während des „heissen Stuhls“ ein Thema sind. Sie weisen darauf hin, dass die Konfrontation diese Achtung und den Respekt gewährleisten muss. Zudem besitzen die Teilnehmer ein sogenanntes Time-out, das sie einfordern können, wenn ihnen die Konfrontation zu viel wird. Darauf folgen ein Abbruch der Trainingseinheit und eine persönliche Betreuung. Hier zeigen sich Ansätze Sozialer Wertschätzung, indem der Teilnehmer als Person respektiert und seine Entscheidung akzeptiert wird (vgl. Kapitel 2.4.2).

Zu hinterfragen ist jedoch die teils harte Rhetorik, die einen grossen Spielraum für Interpretationen gewährt. Aussagen wie „auf die Pelle rücken“, „verbale Attacken“ oder „miese Tat“ lassen sich auf verschiedene Weise auf die Praxis übertragen. Auch Fragen auf dem „heissen Stuhl“ wie „Wie war das Geräusch, als das Nasenbein brach?“ und „Was und wie schrie oder wimmerte das Opfer während der Tat?“ sind differenziert einzuschätzen.

Wie schon eingangs angedeutet, ist es aus Sicht der Autoren schwierig, aufgrund dieser Begriffe eine Bewertung vorzunehmen. Denn aus einem „auf die Pelle rücken“ können keine klaren Rückschlüsse in Bezug zur Sozialen Wertschätzung gezogen werden. Es ist ein Ermessensspielraum für AAT®-Fachkräfte auszumachen, der dieses „auf die Pelle rücken“ während des „heissen Stuhls“ verschieden ausgestalten lässt. Auf diesen Ermessensspielraum möchten die Autoren hinweisen und werden ihn im Kapitel 5.8 Fazit noch einmal aufgreifen.

Gerechte Ressourcenverteilung

Aus Sicht der Sozialen Arbeit kann die Ressourcenverteilung als gerecht bewertet werden. Dies lässt sich in der Literatur aus der Beschreibung des Aufbaus und der Struktur schliessen. Alle Teilnehmer/innen absolvieren dieselben drei Phasen (Integrations-, Konfrontations-, Gewaltverringerungsphase). Folglich finden sie dieselben Rahmenbedingungen vor. Es wird in der ganzen Gruppe sowie auch individuell mit den Teilnehmern gearbeitet. Diese individuelle Betreuung beläuft sich nach Jens Weidner auf zwölf Stunden pro Teilnehmer pro AAT®-Durchführung und kann als gerecht bewertet werden. Das Setting auf dem „heissen Stuhl“ sieht auch für alle Teilnehmer dasselbe vor und die Möglichkeit, Tutor zu werden (Nachbetreuung), haben alle, die das Programm bestanden haben.

Aufbau und Inhalt eines deliktspezifischen Lernprogrammes

Das AAT® erfüllt alle Punkte des Bewertungs-Leitfadens bezüglich des Aufbaus eines deliktspezifischen Lernprogrammes. Es handelt sich um einen stufenförmig strukturierten 4-Phasen-Aufbau, der den Teilnehmern die Möglichkeit gibt, sich Schritt für Schritt dem Thema zu nähern und sich hineinzufinden. Der Aufbau stützt sich auf das „Soziale Lernen“ von Albert Bandura (vgl. Kapitel 3) und will das Rückfallrisiko eindämmen und den Teilnehmer zu einem gewaltfreien Alltag verhelfen. Jens Weidner grenzt die Zielgruppe (vgl. Kapitel 2.3.2) soweit ein, dass die Teilnehmer in der Lage sind, das Programm erfolgreich zu absolvieren.

Bei den inhaltlichen Punkten gilt dies nur bedingt. Im AAT® werden in der Integrationsphase (vgl. Kapitel 2.4.1) begangene Delikte sowie risikoreiche Situationen genau aufgearbeitet. Mit Hilfe von Biografiearbeit sowie der Definition von Aggressionsauslösern suchen die Teilnehmer zusammen mit den AAT®-Fachkräften nach Ursachen und Gründen, wieso „(...) aggressive Handlungen zu bestimmten Zeiten, in bestimmten Situationen, gegenüber bestimmten Gegenständen oder Personen und als Reaktion auf bestimmte Formen der Provokation auftreten“ (Bandura, 1979, zit. in Weidner, 1995, S. 147). Dabei wird auch der gesellschaftliche Kontext betrachtet, wie zum Beispiel, welche Einflüsse institutionelle und strukturelle Gewalt auf das Verhalten ausüben. In dieser Phase wird auch ein Kosten-Nutzen-Abgleich vollzogen, der die Folgen einer gewalttätigen Verhaltensweise aufzeigen soll. Auf dem „heissen Stuhl“ wird dann eine sogenannte Risikosituation aufgearbeitet, wobei die Trainingseinheit durch die ständig auszuhaltende Provokation die Hemmschwelle ansteigen lassen soll.

In einem zentralen Punkt unterscheidet sich das AAT® inhaltlich vom Bewertungs-Leitfaden: In der Defizit- respektive der Ressourcenorientierung. Der „heisse Stuhl“ hat einen Wertewandel und somit eine Verhaltensänderung und die Förderung von Handlungskompetenzen (Kapitel 2.3.3) zum Ziel. Dabei wird nur mit Defiziten der Teilnehmer und nicht mit den Ressourcen gearbeitet. Aus Sicht der Sozialen Arbeit sollen die Verhaltenskompetenzen im Alltag gefördert werden, indem die Aufmerksamkeit auf den Fertigkeiten und Kompetenzen liegt, diese erweitert und der Transfer in den Alltag möglich wird. Hier spielt zudem noch ein weiterer Punkt des Leitfadens eine Rolle: die Soziale Wertschätzung. Mit Hilfe der Ressourcenorientierung kann diese Wertschätzung stattfinden, da Fähigkeiten der Person angesprochen werden können, die als „wertvoll“ gelten, um den Alltag gewaltfrei zu gestalten. Nur mit einem defizitären Ansatz kann sie nicht gewährleistet werden. Aufgrund dieser Ausführungen lassen sich der Aufbau als hinreichend und ein Teil des Inhalts des AAT® als nicht hinreichend bewerten.

Anforderungen an durchführende Fachkräfte

Die Anforderungen an die AAT®-Trainer/innen, die Jens Weidner stellt, entsprechen denen des Bewertungs-Leitfadens weitgehend. Um ein AAT® durchführen zu können, wird ein Hochschulabschluss aus den Bereichen Sozialwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Soziologie, Psychologie oder Kriminologie sowie eine dreijährige Berufserfahrung vorausgesetzt. (Kapitel 2.3.4) Zusätzlich müssen sie die Ausbildung zum/zur AAT®-Trainer/in absolvieren, in der sie kognitiv-verhaltensorientierte Methodenkenntnisse, konfrontative Techniken und den Umgang mit Teilnehmern erlernen. Nach dieser AAT®-Ausbildung sind die Trainerinnen und Trainer in der Lage, ein AAT® vollständig durchzuführen.

Ein kritischer Punkt ist einerseits die Einbindung der Tutoren in das Setting des „heissen Stuhls“. Sie besitzen die Kompetenz, die Trainingsteilnehmer zu konfrontieren. Gemäss Klaus Röskens können sich die Tutoren aufgrund ihrer gewalttätigen Vergangenheit am besten in ihre Lage hineinversetzen und mit ihrer Artikulation und Ausdrucksweise einen Wertewandel begünstigen. (vgl. Kapitel 2.3.4) Die Autoren bezweifeln, dass die Tutoren dieselbe Qualität bieten können wie die AAT®-Trainer/innen, die sich ausbilden liessen. Andererseits muss auch die Rolle der Co-Trainer/innen angesprochen werden. (vgl. Kapitel 2.3.4) Sie wirken während des gesamten Settings mit und besitzen im Umgang mit den Teilnehmern dieselben Kompetenzen wie die ausgebildeten AAT®-Trainer/innen. Sie besitzen zwar, gemäss Anforderungen des AAT®, eine Ausbildung im Bereich der Sozialen Arbeit sowie Erfahrung in der Gewalttäter/innen-Arbeit. Doch auch sie verfügen nicht über eine spezifische Ausbildung im Bereich der kognitiv-verhaltensorientierten Methodenkenntnisse oder der konfrontativen Techniken, obwohl sie während des gesamten Settings mitwirken. So gelangen die Autoren in Bezug auf die Co-Trainer/innen zum selben Schluss wie bei den Tutoren, dass die Qualität und der professionelle und damit fördernde Umgang mit den Teilnehmern fraglich sind.

Aus Sicht der Sozialen Arbeit können die Anforderungen, die AAT®-Trainer/innen erfüllen müssen, als hinreichend bewertet werden, wobei die Rolle der Tutoren und der Co-Trainer/innen zu hinterfragen sind.

5.8 Fazit

Gestützt auf die Bewertung kann abschliessend aufgezeigt werden, dass die Theorie des AAT® aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit den Kriterien des Bewertungs-Leitfadens weitreichend entsprechen. Erwähnt werden dabei die gerechte Ressourcenverteilung, der Aufbau des Programmes, ein Grossteil des Inhaltes sowie die Anforderungen an die AAT®-Trainer/innen.

Neben diesen als hinreichend bewerteten Punkten sind aber auch Fragezeichen zu setzen. Eines davon betrifft die „soziale Wertschätzung“. Auf Grund der Bewertungsgrundlage konnte dieser Punkt nicht bewertet werden. Dennoch muss mit dem Gebrauch verschiedener Begrifflichkeiten in der AAT®-Literatur ein Aspekt hervorgehoben werden, der nicht eindeutig mit der Praxis verbunden werden kann. Als Beispiel soll noch einmal „auf die Pelle rücken“ aufgegriffen werden, das im Zusammenhang mit dem „heissen Stuhl“ praktiziert wird. Hier ist ein gewisser Ermessens- und Handlungsspielraum der Trainer/innen zu erkennen. Denn es liegt in ihrem Ermessen, wie den Teilnehmern „auf die Pelle gerückt“ wird. Die Autoren sind sich einig, dass eine solche Praxis würdevoll und mit Wertschätzung der Person und seinen Entscheidungen vorstatten gehen kann. Es liegt also, metaphorisch ausgesprochen, eine grosse Verantwortung in den Händen der AAT®-Fachkräfte, die Konfrontation in einem wertschätzenden und damit ermächtigenden Sinne durchzuführen.

Das zweite Fragezeichen steht hinter den Kompetenzen der Tutoren sowie der Co-Trainer/innen. Anhand des Vergleichs mit den Anforderungen und Kompetenzen der AAT®-Trainer/innen und der Bewertung gelangen die Autoren zum Schluss, dass das Anforderungsprofil für die Tutoren sowie für die Co-Trainer/innen breiter ausgelegt werden soll. Sie können sich für die Tutoren unter anderem eine Weiterbildung im Bereich des Konfrontierens vorstellen, damit die Qualität und der professionelle und fördernde Umgang mit den Teilnehmern während des „heissen Stuhls“ gewährleistet sind. Hinsichtlich der Rolle der Co-Trainer/innen stellt sich die Frage, wieso von ihnen nicht auch die AAT®-Ausbildung verlangt wird?

Als nicht hinreichend bewertet wurden die Kriterien Menschenbild, Soziale Integration und ein Teil des Inhaltes eines deliktsspezifischen Programmes. Auf das Menschenbild wird hier im Zusammenhang mit dem Integrationsbegriff der Sozialen Arbeit eingegangen werden. Das Mensch-Sein als Mensch-in-Gesellschaft wird vom AAT® nur teilweise geteilt, was sich in Bezug auf das Verständnis der Sozialen Integration widerspiegelt. Damit das AAT® dem gegenseitigen Integrationsverständnis entspricht, kann es nicht nur das Individuum hin zur Gesellschaft führen, sondern muss dem Umgekehrten auch entsprechen. Wie dies aussehen soll, möchten die Autoren offen lassen und hier auf das Kapitel 6.2 verweisen.

Der dritte Aspekt, der als nicht hinreichend gesehen wird, ist die Fokussierung auf die Defizite der Teilnehmer. Der Bewertungs-Leitfaden stützt sich auf das Modell von Mayer (Kapitel 5.5), das eine Ressourcenorientierung sowie eine Übungseinheit als Transfer in die Praxis voraussetzt. Aus Sicht der Autoren ist deshalb neben der Defizitorientierung eine Integration der Ressourcenorientierung in das AAT® erforderlich.

6. Schlussfolgerungen

Nach der Beschreibung des „Anti-Aggressivitäts-Trainings®“ (AAT®) und den inhaltlichen Erklärungen zum theoretischen Bezugsrahmen gaben die in der Fachwelt diskutierten Kritiken Anlass dazu, dieses Programm einer berufsethischen Bewertung zu unterziehen. Folglich werden die Autoren der vorliegenden Arbeit die in der Ausgangslage formulierten Fragestellungen abschliessend beantworten und aus der berufsethischen Bewertung berufsrelevante Schlussfolgerungen für die Soziale Arbeit ziehen. Zum Schluss wird noch ein kleiner Ausblick auf mögliche Weiterführungen dargestellt.

6.1 Abschliessende Beantwortung der Fragestellung

Zu Beginn dieser Arbeit sind drei Fragestellungen formuliert worden, welche in Beschreibungs-, Erklärungs-, Bewertungs- und Handlungswissen unterteilt sind. Diese lauten wie folgt:

Beschreibungswissen

Was ist unter dem Programm „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) zu verstehen und in welchem Kontext wird es angewendet?

Erklärungswissen

Inwiefern bezieht sich das „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) auf die in der AAT®-Literatur erwähnten Theorien?

Bewertungs- und Handlungswissen

Wie ist das „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit zu bewerten und welche Schlussfolgerungen können gezogen werden?

Im Kapitel 2.3 und 2.4 beschäftigten sich die Autoren der vorliegenden Arbeit mit der ersten Fragestellung. Darin wurde das AAT® in seinen Phasen beschrieben und die Rahmenbedingungen vorgestellt. Im Folgenden wird der Beantwortung der drei Fragestellung nachgegangen.

Was ist unter dem Programm „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) zu verstehen und in welchem Kontext wird es angewendet?

Das AAT® ist ein delikt- und defizitorientiertes Programm für aggressive Mehrfachstraftäter/innen, bei denen aggressive Handlungen zum Alltag gehören. Anzusiedeln ist das Programm in der Konfrontativen Pädagogik, das über einen sozialpädagogischen Handlungsstil verfügt. Grundsätzlich werden die Trainings nach dem Prinzip der ultima ratio von den Behörden angeordnet (vgl. Kapitel 2.3.1). Es versteht sich als ein Vier-Phasen-Modell deren Zielsetzung es ist, eine Verhaltensänderung bei den Trainingsteilnehmern hervorzurufen, um Handlungsalternativen im Alltag zu erlangen.

In einem Zeitraum von fünf bis sechs Monaten werden insgesamt acht curriculare Faktoren, welche das Grundgerüst des AAT® bilden, in der Gruppe thematisiert und einzeln analysiert. Folglich versteht es sich als Gruppentherapie, wobei auch Einzelgespräche zwischen Teilnehmer und Trainer/in möglich sind. Das Training erweist sich als ein aufbauendes Programm, welches auf einem lerntheoretisch-kognitiven Exempel basiert. Es soll grundsätzlich aggressive Verhaltensweisen der Trainingsteilnehmer abbauen, sodass ein gewaltfreies Selbstverständnis entwickelt werden kann, wo Friedfertigkeit als Souveränität und Stärke, und nicht als Feigheit und Schwäche gesehen wird.

Die lerntheoretischen Gesichtspunkte werden hauptsächlich in den ersten beiden Phasen des AAT®'s sichtbar. Die Biografiearbeit ist in der Integrationsphase eine wichtige Komponente. Darauf aufbauend werden die curricularen Faktoren (vgl. Kapitel 2.3.1) in den Gruppensitzungen analysiert und basierend darauf individuelle Provokationstests in der Konfrontationsphase durchgeführt. Darin fungiert der „heisse Stuhl“ als methodisches Hauptelement (vgl. Kapitel 2.4.2), auf dem deliktsspezifisch gearbeitet wird. Ihn gilt es zu bestehen, um das AAT® erfolgreich abschliessen zu können.

Die kognitive Perspektive des AAT®'s bezweckt eine Einstellungs- bzw. Verhaltensveränderung bei den Trainingsteilnehmern zu erreichen. Dabei fokussiert sich das Programm stark auf die Förderung von Opferempathie, welche in der Kompetenzphase des „heissen Stuhls“ mittels des Opferbriefes zur Geltung kommt. Auch wird die kognitive Perspektive des Programmes in der Gewaltverringerungsphase ersichtlich. Darin erhalten die Trainingsteilnehmer die Möglichkeit, sich im alltäglichen Leben für Schwächere einzusetzen und mit der Familie und Bekannten, sowie auch in ihren Peer-Groups über ihre Tatschuld zu sprechen (vgl. Kapitel 2.4.3). Zum Abschluss erhalten die Absolventen des Programmes die Möglichkeit, als Tutoren für zukünftige AAT®-Kurse tätig zu sein (vgl. Kapitel 2.3.4). Dies ist die letzte Phase und wird als Nachbetreuungsphase bezeichnet.

Abschliessend ist seitens der Autoren anzumerken, dass die beiden letzten Phasen (Gewaltverringerung- und Nachbetreuungsphase) in der Literatur nur wenig erwähnt werden. Es wird dadurch ersichtlich, dass die Integrations- wie auch die Konfrontationsphase das Kernstück des Programmes darstellt.

Inwiefern bezieht sich das „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) auf die in der AAT®-Literatur erwähnten Theorien?

Das AAT® bezieht sich hauptsächlich auf fünf theoretische Zugänge. Grundlegend ist zu erwähnen, dass das Programm auf Albert Banduras „soziales Lernen“ aufgebaut ist. Ein weiterer wichtiger Zugang des AAT® ist die konfrontative Behandlungsmassnahme der Glen-Mills-School in den USA. Sie liegt dem Grundgedanken von Weidners AAT® sehr nahe und fungiert nach Auffassung der Autoren als Inspirationsquelle aus der Praxis und kann deshalb nicht als Theorie verstanden werden. Daraus wurden lediglich einige Aspekte modifiziert übernommen. Als Beispiel sind hier die Anwendungen von Konfrontationstechniken zu nennen, wie auch das gruppenzentrierte delikt- und defizitorientierte Arbeiten. Diese Methoden sind allerdings auf die konfrontativen und provokativen Techniken von Corsini und Farrelly zurückzuführen. Die Gestaltung der Gruppensettings mit deren Protagonisten lässt auf Morenos Psychodrama zurückschliessen. Weitgehend kommen die theoretischen Bezüge in der Konfrontationsphase auf dem „heissen Stuhl“, dessen Ursprung auf den „hot seat“ von Frederick Perls zurückführt, zur Anwendung.

Die Autoren der vorliegenden Arbeit verweisen auf diese fünf Theorien, weil diese explizit und methodisch ersichtlich im Curriculum des Programmes von Jens Weidner beschrieben und erklärt werden.

Im Grunde können im AAT® noch auf weitere Theorien als auf die in dieser Arbeit vorgestellten Bezüge hingewiesen werden. Zum Beispiel ist die Integrationsphase stark geprägt von der Biografiearbeit, was auf Kenntnisse entwicklungspsychologischer Ansätze zurückzuführen ist. Zudem sind aus den curricularen Faktoren Bezüge aus der Subkultur- und der Frustrations-Aggressions-Theorie abzuleiten. Herleitungen zum Labeling-Approach sind auch ersichtlich, da die Trainingsteilnehmer explizit auf ihr Fehlverhalten aufmerksam gemacht werden. Sie werden zunächst im Sinne der für die Gesellschaft entwickelten Normen als delinquent erklärt und entsprechend etikettiert (Hein, 2007, S. 27).

Die Ausführungen dieser weiterführenden Theorien würden jedoch den Umfang dieser Arbeit sprengen und sollen deshalb lediglich als ergänzende Bemerkungen gedacht sein.

Wie ist das „Anti-Aggressivitäts-Training®“ (AAT®) aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit zu bewerten und welche Schlussfolgerungen können gezogen werden?

Im abschliessenden Teil der Arbeit wurde das AAT® aus berufsethischer Sicht der Sozialen Arbeit bewertet. Dieser Bewertung diente der Bewertungs-Leitfaden, der von den Autoren mit Hilfe des Werte-Normen-Quadrates von Beat Schmocker hergestellt wurde.

Sie zeigt auf, dass das Programm in weiten Teilen den Kriterien des Leitfadens entspricht. Die Ressourcenverteilung wird als gerecht, der Aufbau des Programmes, ein Grossteil des Inhaltes sowie die Anforderungen an Trainer/innen werden als hinreichend bewertet. Es gibt dennoch mit dem Ermessensspielraum der Trainer/innen sowie den Kompetenzen der Tutoren und den Co-Trainern und Co-Trainerinnen zwei Punkte, die zu hinterfragen sind. Und drei Aspekte des AAT® werden als nicht hinreichend bewertet: das Menschenbild, die Soziale Integration und die Defizitorientierung.

Im Fazit betonen die Autoren die grosse Verantwortung der Trainer/innen sowie die Erweiterung des Anforderungsprofils der Tutoren sowie der Co-Trainer/innen. Diese Erweiterung soll im Sinne der Qualitätsstandards dem professionellen Umgang mit Teilnehmern dienen. Die Erweiterung des Verständnisses sozialer Integration und die Einbindung der Ressourcenorientierung ins Programm sehen die Autoren als Optimierungsmöglichkeiten, da die beiden Kritikpunkte in der Bewertung als nicht hinreichend gesehen werden.

6.2 Ausblick

Für eine weitere Bearbeitung des AAT® können sich die Autoren der vorliegenden Arbeit eine Forschung zum Thema „Soziale Integration von delikt-spezifischen Lernprogrammen wie dem AAT®“ vorstellen. Die Kapitel 5.7 und 5.8 zeigen in dieser Hinsicht einigen Handlungsbedarf auf, der eine Grundlage für eine interessante Forschungsarbeit liefert.

Eine zweite Idee, die durch Gespräche mit Dozent/innen und der Literaturrecherche entstand, betrifft eine Literaturarbeit im Bereich „Wirkung des AAT®“. Es sind mittlerweile einige Evaluationsergebnisse bekannt, die die Wirkung des Programmes analysieren. Wie in der Diskussion um das AAT® allgemein, scheiden sich auch hinsichtlich der Evaluation und deren Interpretation die Geister. Die Aufarbeitung dieser Thematik ist durchaus empfehlenswert.

7. Quellenverzeichnis

- Aebersold, Peter (2007). *Schweizerisches Jugendstrafrecht. Stämpfli juristische Lehrbücher*. Bern: Stämpfli Verlag AG.
- Aronson, Elliot; Wilson, Timothy D. & Akert, Robin M. (2008). *Sozialpsychologie* (6. Auflage). München: Pearson Education Deutschland GmbH.
- Bandura, Albert (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie (Hainer Kober, Übers.)*. Klett-Cotta: Stuttgart. (engl. Social Learning Theory. Englewood Cliffs 1977).
- Bock, Michael (2007). *Kriminologie. Für das Studium und Praxis* (3. Aufl.). München: Verlag Franz Vahlen.
- Burschky, Leo; Sames, Karl-Heinz; Weidner, Jens (2009). Das Anti-Aggressivitäts-Training: Curriculare Eckpfeiler und Forschungsergebnisse. In Jens Weidner, Rainer Kilb & Dieter Kreft (Hrsg.), *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings* (5. Ergänzte Aufl., S. 78 – 94). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Corsini, Raymond J. (Hrsg.) (1987). *Handbuch der Psychotherapie* (2. Aufl.). Weinheim und München: Psychologie-Verlag-Union.
- Farrelly, Frank; Brandsma, Jeffrey M. (1986). *Provokative Therapie (Ernst Petzold & Gisela Schneider-Gramann, Übers.)*. Springer-Verlag: Berlin Heidelberg. (engl. *Provocative Therapy*. 1974).
- Galuske, Michael (2011). *Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung* (9., ergänzte Aufl.) Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Geiser, Kasper (2000). *Problem- und Ressourcenanalyse in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung in die Systemische Denkfigur und ihre Anwendung*. Luzern: Verlag für Soziales und Kulturelles.
- Gottschlich, Maximilian (2007). *Medizin und Mitgefühl: Die heilsame Kraft empathischer Kommunikation* (2. vollständig überarb. Aufl.). Wien Köln Weimar: Böhlau Ges.m.b.H.
- Grummt René, Schruth Peter & Simon Titus (2010). *Neue Fesseln der Jugendhilfe: Repressive Pädagogik*. Baltmannsweiler: Scheider Verlag Hohengehren GmbH.
- Heck, Alexander (2003). *Auf der Suche nach Anerkennung. Deutung, Bedeutung, Ziele und Kontexte von Anerkennung im gesellschaftstheoretischen Diskurs*. Münster – Hamburg – London: LIT Verlag.
- Hein, Knud-Christian; Schöch, Heinz (Hrsg.); Dölling, Dieter (Hrsg.); Meier, Bernd-Dieter (Hrsg.); Verrel, Thorsten (Hrsg.) (2007). *Kriminalwissenschaftliche Schriften. Rechtliche Grenzen des Anti-Aggressivitäts-Training*. Berlin: LIT VERLAG.
- Herz, Birgit (2005). *Ist die „Konfrontative Pädagogik“ der Rede wert?*. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe, 16 (4), 365-374.
- Hofmann, Saskia (2011). *Yes she can! Konfrontative Pädagogik in der Mädchenarbeit*. Freiburg: Centaurus Verlag.

Hutter, Christoph; Schwehm, Helmut (Hrsg.). (2009). *J. L. Morenos Werk in Schlüsselbegriffen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Hewstone, Miles (2007). *Sozialpsychologie* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Kilb, Rainer; Weidner, Jens; Gall, Reiner (2009). *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining* (2. Überarbeitete und ergänzte Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kilb, Rainer; Weidner, Jens; Jehn, Otto (2009). Qualitätsanforderungen für das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) und das Coolness-Training (CT®). In Jens Weidner, Rainer Kilb & Dieter Kreft (Hrsg.), *Gewalt im Griff1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings* (5. ergänzte Aufl., S. 269 - 287). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kilb, Rainer (2010). „Konfrontative Pädagogik“ – ein Rückfall in die Vormoderne oder vergessene Selbstverständlichkeit zeitgemässer Pädagogik? In Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. (4. erweiterte Aufl., S.37-60). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kilb, Rainer (2011a). Begriffsverständnis und Platzierung „Konfrontativer Pädagogik“ im gesellschaftlichen Diskurs. In Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), *Handbuch der konfrontativen Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten* (S. 30–46). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kilb, Rainer (2011b). Die Bedeutung des biografischen Arbeitens in der Konfrontativen Pädagogik. In Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), *Handbuch der konfrontativen Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten* (S. 208-211). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Koller Peter (1998). Grundsätze der Gerechtigkeit (Kapitel 2, vgl. S. 46). In Otfried Höffe (Hrsg.), John Rawls. *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (S. 45-70). Berlin: Akademie Verlag.

Korzonek, Christina (2009). Die Bedeutung des Opferbriefes. Der Opferbrief als reale oder symbolische Handlung. In Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), *Handbuch der konfrontativen Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten* (S.167-170). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kunz, Karl-Ludwig (2008). *Kriminologie. Eine Grundlegung* (5. Aufl.). Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag.

Mayer, Klaus (2009). Lernprogramme in der Strafjustiz: Grundlagen, Methoden und Qualitätssicherung. In Klaus Mayer & Huldreich Schildknecht (Hrsg.), *Dissozialität, Delinquenz und Kriminalität. Ein Handbuch für die interdisziplinäre Arbeit* (S. 249-270). Zürich, Basel, Genf: Schulthess Juristische Medien AG.

Nolting, Hans-Peter (2008). *Lernfall Aggression* (3. Aufl.). *Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Obrecht, Werner (1999). *Umriss einer biopsychosozialen Theorie menschlicher Bedürfnisse. Geschichte, Probleme, Struktur, Funktion. Skript zur gleichnamigen Lehrveranstaltung am „Interdisziplinären Universitätslehrgang für Sozialwirtschaft, Management und Organisation sozialer Dienste (ISMOS)“*. Wirtschaftsuniversität Wien.

Pieper, Annemarie (2007). *Einführung in die Ethik* (6. Aufl.). Tübingen, Basel: Franke UTB.

Plewig, Hans-Joachim (2010). „Konfrontative Pädagogik“. In Bernd Dollinger & Henning Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog* (S. 427-441). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Proksch, Roland (2002). Mediation. In Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.), *Fachlexikon der Sozialen Arbeit* (5. Aufl., S. 628-629). Frankfurt am Main: Eigenverlag.

Ptucha, Jürgen & Scharnowski Rainer (2006). *Trainings gegen Gewalt – Viel Lärm um nichts?. Forensische Psychiatrie und Psychotherapie – Werkstattsschriften (WsFPP)*, 13 (1), 97-116

Röskens, Klaus (2011). Das Modul des „Heissen Stuhls“ in der Praxis. In Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), *Handbuch der konfrontativen Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten* (S.147-156). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Ruhe, Hans Georg (2009). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen* (4. aktualisierte Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Sahle, Rita (2006). <Menschsein> heisst <Mensch-in-der-Gesellschaft-sein>. Anmerkungen zur Modellierung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. In Beat Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit* (S. 361-377). Luzern: interact.

Schanzenbächer, Stefan (2006). *Gewalt stoppen mit Konfrontation. Techniken für Prävention und Täterarbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Schanzenbächer, Stefan (2003). *Evaluation des Anti-Aggressivitäts-Trainings – Zwischenergebnisse. Die Untersuchung*. In Jens Weidner, Rainer Kilb & Otto Jehn (Hrsg.), *Gewalt im Griff. Band 3. Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings*. (2. Aufl., S. 101 - 104). Weinheim und München. Juventa Verlag.

Schäfer, Svende Annamarie (2011). Konfrontative Pädagogik und Anti-Aggressivitäts-Training: Licht in das Dunkel einer (schwarzen?) Pädagogik. In Susann Reinheckel (Hrsg.), *Erziehung krimineller Jugendlicher in kriminalpädagogischen Institutionen* (S.95-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scherr, Albert (2002). *Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training*. *Kriminologisches Journal* 34 (4), 1-8.

Schmocker, Beat (2006). Liebe, Macht und Erkenntnis. Überlegungen zur Funktion der sozialen Arbeit „am Punkt, wo Menschen und ihre Sozialen Umfelder aufeinander einwirken“. In Beat Schmocker (Hrsg.), *Liebe, Macht und Erkenntnis. Silvia Staub-Bernasconi und das Spannungsfeld Soziale Arbeit* (S. 378-407). Luzern: interact.

Schmocker, Beat (2011). *Soziale Arbeit und ihre Ethik in der Praxis. Eine Einführung mit Glossar zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz*. Bern: Avenir Social – Soziale Arbeit Schweiz.

- Schreyögg, Georg; Koch Jochen (2007). *Grundlagen des Managements. Basiswissen für Studium und Praxis*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Sen, Amartya (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Verlag C.H. Beck.
- Sitzer, Peter (2009). *Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Staemmler, Frank-M. (1995). *Der „leere Stuhl“. Ein Beitrag zur Technik der Gestalttherapie*. München: Verlag J. Pfeiffer.
- Staub-Bernasconi, Silvia (1995). *Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Oder: Vom Ende der Bescheidenheit*. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.
- Stimmer, Franz (2006). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der sozialen Arbeit*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Thiersch, Hans (2009). Theorien der Sozialen Arbeit ab der Mitte des 20. Jahrhunderts. Hans Thiersch. In Ernst Engelke, Stefan Borrmann & Christian Spatscheck. *Theorien der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. (5. Aufl., S. 427-443). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Toch, Hans (1969). *Violent man*. In Jens Weidner, *Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter* (3. erw. Aufl., S.146). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Underwood, Marion K.; Galen, Britt R. & Paquette, Julie A. (2001). Top Ten Challenges for Understanding Gender and Aggression in Children: *Why Can't We All Just Get Along?*. *Social Development*, 10, S. 248 – 266
- Von Ameln, Falko; Gerstmann, Ruth; Kramer, Josef (2004). *Psychodrama*. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag.
- Vorstand Schweiz von Avenir Social (2011). Glossar zum Berufskodex. In Beat Schmocker, *Soziale Arbeit und ihre Ethik in der Praxis. Eine Einführung mit Glossar zum Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz* (S.40-59). Bern: Avenir Social – Soziale Arbeit Schweiz.
- Weichold, Karina (2004). *Evaluation eines Anti-Aggressivitäts-Trainings bei antisozialen Jugendlichen. Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35 (1), 83-104.
- Weidner, Jens (1995). *Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter* (3. erw. Aufl.). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Weidner, Jens; Kilb, Rainer; Jehn, Otto (Hrsg.) (2003). *Gewalt im Griff. Band 3. Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training*. Weinheim Basel Berlin. Beltz-Verlag.
- Weidner, Jens (2008). *AA7®. Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter* (5. Aufl.). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer; Kreft, Dieter (Hrsg.) (2009). *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings* (5. Aufl.). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weidner, Jens (2009a). Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag. In Rainer Kilb, Jens Weidner & Reiner Gall, *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. (2. überarbeitete und ergänzte Aufl., S. 25 - 42). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weidner, Jens; Malzahn, Uta (2009). Zum Persönlichkeitsprofil aggressiver Jungen und Männer. In Jens Weidner, Rainer Kilb & Dieter Kreft (Hrsg.) (2009). *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings* (5. Aufl., S. 46 – 51). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weidner, Jens (2009b). Der „heisse Stuhl“ in der sozialpädagogisch-psychologischen Praxis. In Jens Weidner, Rainer Kilb & Dieter Kreft (Hrsg.), *Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings* (5. Aufl., S. 11-16). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weidner, Jens ; Kilb, Rainer (Hrsg.) (2010). *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. (4., erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Weidner, Jens (2011). Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) in der Konfrontativen Pädagogik. Lerntheoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Behandlung gewalttätiger Intensivtäter. In Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), *Handbuch der konfrontativen Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*. (S. 13-29). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer (Hrsg.) (2011). *Handbuch der konfrontativen Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weidner, Jens; Sames, Karl-Heinz (2011). Curriculum und Methodik des Anti-Aggressivitäts-Trainings. In Jens Weidner & Rainer Kilb (Hrsg.), *Handbuch der konfrontativen Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten* (S.126 - 131). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Elektronische Quellen

AvenirSocial – Professionelle Soziale Arbeit Schweiz. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz – Ein Argumentarium für die Professionellen der Sozialen Arbeit*. Gefunden am 28. März 2012, unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf

Kanton Basel-Landschaft (ohne Datum). *Homepage des Kanton Basel-Landschaft*. Gefunden am 10. Juli 2012, unter <http://www.baselland.ch/massnahmen-htm.300977.0.html>

Ohlemacher Thomas; Ethné Nicole; Höynck Theresia; Sögding Dennis & Welte Götz (2001). *Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung. Versuch einer Evaluation*. Gefunden am 30. Juni 2012 unter <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb83.pdf>

Opfer- und täterHILFE (2009). *(AAT®) - Anti-Aggressivitäts-Training*. Gefunden am 25. Mai 2012 unter <http://www.outh.de/fachbereiche/agt/index.html>

Prof. Dr. Weidner, Jens (ohne Datum). *Homepage von Prof. Dr. Jens Weidner*. Gefunden am 26. Juni 2012 unter <http://www.prof-jens-weidner.de>

Weidner, Jens (2/2002). *Konfrontative Pädagogik. Erziehungs-ultima-ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen, Sozialmagazin*. Gefunden am 26. Juni 2012, unter www.ptz-schoelzel.de/userfiles/file/konfrontative%20paedagogik.pdf

Anhang

Anhang A - Begründung der Patentierung des Anti-Aggressivitäts-Training®

Die Zertifizierung des Anti-Aggressivitäts-Training® ist standardisiert und beim Deutschen Marken- und Patentamt geschützt. Das Schützen des Programmes erfolgte aufgrund Qualitätsinteressen. Mitte der neunziger Jahren wurden öffentliche Gelder für Praktikerinnen und Praktiker genehmigt, die AAT®-Kurse an einem Wochenende durchführen wollten. Dies hätte schwere Qualitätsverluste einbringen können, was eine Reputation des Anti-Aggressivitäts-Trainings zur Folge gehabt hätte. Aufgrund dessen folgte der Markenschutz. (Weidner, 2011, S. 14)

Anhang B - Ausschnitt aus dem Schweizerisches Jugendstrafrecht (JStG)

vom 20. Juni 2003, SR 311.1, Art. 10
Art. 10 Anordnung der Schutzmassnahmen

- 1 Hat der Jugendliche eine mit Strafe bedrohte Tat begangen und ergibt die Abklärung, dass er einer besonderen erzieherischen Betreuung oder therapeutischen Behandlung bedarf, so ordnet die urteilende Behörde die nach den Umständen erforderlichen Schutzmassnahmen an, unabhängig davon, ob er schuldhaft gehandelt hat.

- 2 Hat der Jugendliche keinen gewöhnlichen Aufenthalt in der Schweiz, so kann die urteilende Behörde von der Anordnung einer Schutzmassnahme absehen.

Anhang C - FAF (Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitätsfaktoren)

Der FAF ist ein Messinstrument eines testpsychologischen Verfahrens. Er umfasst eine Liste von insgesamt 77 Items. Die Fragen sind entweder mit „JA“ oder mit „NEIN“ zu beantworten.

Der FAF beinhaltet fünf Faktoren, welche Stefan Schanzenbächer (2010) zusammenfasst:

Faktor 1 thematisiert spontane Aggressionen. Hohe Werte verweisen auf eine relativ unbeherrschte Person, die sich in Gruppen stark fühlt und meistens sadistische Tendenzen aufweist.

Faktor 2 beschreibt reaktive Formen aggressiven Verhaltens. Hierbei handelt es sich um gesellschaftlich weitgehend sanktionierte Aggressivität. Hohe Testwerte sprechen für ein entschiedenes Durchsetzungsstreben bei konformistischer Grundhaltung, niedrige Werte eher für die Ablehnung eines aggressiven Verhaltensstils.

Faktor 3 beschreibt die Erregbarkeit. Personen mit hohen Werten zeigen eine niedrige Frustrationstoleranz und können nur eingeschränkt den Affekt steuern.

Faktor 4 ist der Faktor der Selbstaggression. Dabei geht es um Selbstvorwürfe, Selbstmordabsichten, Misstrauen und depressive Stimmungen. Hohe Werte weisen auf depressive Eigenschaften und hin und auf eine negative Einstellung zum Leben.

Faktor 5 beschreibt die Aggressionshemmungen. Hohe Werte bringen Wissen über gängige Spielregeln zum Ausdruck und sprechen für „selbstquälerische Gewissensaktivitäten“.

Zusätzlich zu diesen fünf Skalen fasst der FAF die Skalen 1 bis 3 zu einer Gesamtheit von Aggressivitätsindikatoren zusammen. (S. 102 – 103)

Anhang D - Konfrontation auf dem „heissen Stuhl“ Jugendanstalt Hameln

- Mitarbeiter:* Sebastian, wofür hat man dich hier inhaftiert?
- Sebastian:* Wegen Körperverletzung
- Mitarbeiter:* Wie hoch ist deine Strafzeit?
- Sebastian:* Viereinhalb Jahre.
- Mitarbeiter:* Das ist eine sehr lange Zeit für eine Körperverletzung.
- Sebastian:* Viel zu lang für so ‚ne Sache.
- Mitarbeiter:* Was für eine Sache war das genau?
- Sebastian:* Ich hab ‚nen Typen ein bisschen angeritzt, einen Türsteher bei uns in der Disco. Ein Kerl von 1,90 m. Seht mich an mit meinen 1,65 m. Ich muss dem lieben Gott dankbar sein, dass mir nichts passiert ist. Und dafür viereinhalb Jahre. Total daneben. Aber bei dem scheiss Richter hatt' ich noch nie gute Karten.
- Mitarbeiter:* Du kanntest den Richter?
- Sebastian:* Ja, von anderen Verhandlungen. Lappalien, nichts Ernstes. Normale Schlägereien und so.
- Tutor:* Was ist denn bei dir normal? Muss dein Gegner am Boden liegen, darf er sich noch bewegen können? Trittst du in den rein, wenn der schon liegt?
- Sebastian:* Nee, nee, früher nicht. Das fand ich link. Bis mir so ein Verlierer-Typ ‚nen Pflasterstein von hinten ins Kreuz warf, als ich von ihm weg ging. Er lag am Boden. Hatte verloren. Das war klar. Und dann kommt der noch hoch und wirft mir das Teil von hinten ins Kreuz. Seitdem bin ich nicht mieser drauf, aber ich geh' auf Nummer sicher.
- Mitarbeiter:* Was heisst das?
- Sebastian:* Wenn der am Boden liegt, trete ich dem solange gegen die Oberarme, bis der nicht mehr hochkommt. Du kannst denen richtig den Saft aus den Muskeln raustreten. Dann hat sich das erledigt mit dem Werfen.
- Mitarbeiter:* Das gibt dir Sicherheit?
- Sebastian:* Zumindest ist mir seitdem nichts mehr passiert nach ‚nem Kampf. Das ist doch korrekt.
- Mitarbeiter:* Hast du Mitleid mit deinen Gegner, wenn die vor dir liegen?
- Sebastian:* Mitleid hindert. Dann biste nicht mehr cool. Dann kannst du das Gekloppe gleich lassen.
- Mitarbeiter:* Das ist ja auch das Trainingsziel. Wie häufig hast du dich eigentlich ernsthaft geprügelt, so dass tatsächlich einer am Boden lag?
- Sebastian:* Schwer zu sagen. Oft. Jedes Wochenende ungefähr. Zumindest in den zwei Jahren vom Knast. Zuviel, wenn man so will. Ich weiss noch, dass ich mir manchmal Sonntagsabends vorgenommen hab, nächste Woche ist der und der dran.
- Mitarbeiter:* Warum wirst du im Urteil als stadtbekanntere und gefürchteterer Schläger beschrieben? Weil du so brutal warst oder bist, wie du gerade beschrieben hast?
- Sebastian:* Das ist doch alles hochgespielt (er schmunzelt).
- Tutor:* Warum musst du jetzt so grinsen. Findest du das lustig?
- Sebastian:* Nee, nur so, weiss nicht.
- Tutor:* (lauter) Stolz darauf, was? Macht dich richtig an, die Jungs im Dreck winseln zu sehen, stimmt's? Wie sagst du immer: „geiles Feeling“. Grosse Sprüche vom kleinen Mann. Das sieht doch jeder, warum du das nötig hast, so aufzutrupfen.
- Sebastian:* Hey, was geht denn hier ab? Was mischst du dich denn da ein. Hast doch selber genug Dreck am Stecken!
- Tutor:* Stimmt! Aber ich bin da nicht mehr stolz drauf. Ich denk nach, warum ich damals so mies abgegangen bin. Und genau das verlang' ich auch von dir.
- Sebastian:* Was willst du eigentlich mit deinem Gelaber. Du kannst mich doch nicht erreichen.
- Tutor:* Ist stadtbekanntere Schläger eigentlich lieber als stadtbekanntere Liliputanerverschnitt?

- Sebastian:* Spinnt ihr jetzt alle? Ich bin doch wohl korrekt!
- Mitarbeiter:* Warum tut's dir denn gut, wenn du andere in den Dreck stößt? Warum erzählst du uns den Quatsch mit den Oberarmen? Du trittst deinen Opfern doch mit den Stiefeln ins Gesicht, wenn die am Boden liegen. Das kannst du in allen deinen Verurteilungen nachlesen. Dabei triffst du auch die Oberarme, aber du trittst gezielt in die Gesichter. Was gibt dir das?
- Sebastian:* Ich sag' gar nichts mehr. Was wollt ihr denn?
- Tutor:* Was bringt es dir, die Gesichter zu treten. Was geht da in dir ab. Das weisst du ganz genau!
- Sebastian:* Ich sag' nichts.
- Mitarbeiter:* Warum tust du das?
- Tutor:* Ich musste auch erzählen, wie Gewalt einen anmacht. Wenn du das nicht mal bringst, wie willst du dann ausführlich über deine Tat sprechen können? Das kriegste doch nie geregelt.
- Sebastian:* Na und.
- Mitarbeiter:* Pass auf, entweder wir machen hier ein Kaffeetrinken, bei dem wir über Gewalt sprechen oder wir machen hier ein Anti-Aggressivitäts-Training. Wenn du hier schon dicht machst oder hochgehst, bist du genauso verschlossen und erregbar wie vor deiner Tat und das Training kann dir nichts bringen. Was denkst du darüber?
- Sebastian:* Ich hab' das schon im Griff. Ihr liegt daneben.
- Tutor:* Wetten, wir bringen dich in 20 Sekunden hoch, dass du dich schon wieder schlagen willst. Du hast zuviele Schwachpunkte, die du nicht wahrhaben willst.
- Sebastian:* Quatsch, stimmt nicht.
- Tutor:* Bei einer Schlägerei nach der Entlassung schmeiss' ich mich auf den Boden und geh dann zum Arzt. Viel leicht läuft sogar was mit Schmerzensgeld für 'nen CD-Player, verstehst du? Aber du haust in so 'ner Situation zurück, kriegst 'ne Anzeige und Bewährungswiderruf. Ich bin also clever und du bist noch ziemlich dusslig.
- Sebastian:* Glaubst du etwa, ich bin so schnell hochzukriegen?
- Tutor:* Logo Liliputaner, nicht klein, aber oho und sonst ein kleiner Floh, du Pfeife. Du bist nicht nur zu klein geraten, sondern auch noch ein mieser Knacki mit 'ner miesen Tätowierung.
- Sebastian:* Hör auf, du Idiot. Das reicht.
- Mitarbeiter:* Sebastian, je dümmer wir uns benehmen, desto ärgerlicher wirst du, stimmt's?
- Sebastian:* Ja, ja.
- Mitarbeiter:* Was hättest du eben bei der Anmache am liebsten gemacht?
- Sebastian:* Ein paar geklatscht, zur Verwarnung.
- Mitarbeiter:* Eben. Unser Ziel ist aber, dass du dich durch solche primitiven Sprüche nicht mehr hochbringen lässt bzw. aggressiv reagierst.
- Sebastian:* O.k., das wäre gut, wenn ich das besser auf der Reihe hätte.
- Mitarbeiter:* Du sagst o.k.? Dann sage uns, warum du vorhin von einer Körperverletzung und vom ‚Anritzen‘ gesprochen hast.
- Sebastian:* Wieso?
- Mitarbeiter:* Willst du jetzt die Rolle vom unschuldigen Inhaftierten spielen? Stell dich dumm und wir werden dich hier wie einen Dummen behandeln.
- Sebastian:* Ist ja schon gut.
- Mitarbeiter:* Wieso sitzt du im Gefängnis? Und bitte keine Angeberstory, mit der du deine Kumpels in der Jugendanstalt belogen hast. Wir wollen wissen, was wirklich geschah!
- Sebastian:* Ich lüge meine Kumpels nicht an! Wer erzählt so etwas?
- Mitarbeiter:* Wir! Und wir werden es dir deutlich machen müssen (der Mitarbeiter steht auf, geht zum Telefon und ruft in der Vollzugs-Abteilung an, in der Sebastians Kumpel sitzen, um sie in die Sitzung zu bestellen).
- Sebastian:* Hey, was soll das, seid ihr verrückt?
- Mitarbeiter:* Wir werden hier gleich dein Urteil zusammenfassen. Da wird deutlich, was wirklich geschah und deine Kumpels sollen sich das mal anhören und zwischen dem Urteil und deiner Legende unterscheiden.

- Sebastian:* (plötzlich ruhig und überlegt) O.k., ich hab's jetzt kapiert, keine Show mehr. Das verspreche ich, aber lasst die Kumpels aus dem Spiel, wenn die mitkriegen, was ich getan hab, verlier' ich doch mein Gesicht.
- Mitarbeiter:* Akzeptiert (die Kumpels werden telefonisch wieder ausgeladen). Dann lass uns mit der ersten Frage beginnen: Weswegen hat man dich für viereinhalb Jahre inhaftiert?
- Sebastian:* Ich habe versucht einen Mann totzuschlagen. Das hat zuerst nicht geklappt und dann doch, naja mit dem Messer, also mehr möchte ich dazu eigentlich nicht sagen. Das war nicht astrein.
- Mitarbeiter:* Stimmt! (Fragt in die Runde) Wer sitzt hier sonst noch wegen Totschlagversuchs, Mordes oder ähnlichem? (Drei Teilnehmer melden sich). Du siehst, Sebastian, du stehst hier nicht allein. Aber die Fragen werden jetzt kritischer, denn wir akzeptieren es nicht, dass du fast einen Menschen tötetest und dazu nur Sprüche bringst. Du hast vielen Menschen Angst gemacht und es ist deine Aufgabe, z. B. uns die Angst zu nehmen, die wir von deiner Gewalttätigkeit haben. Und unsere Angst wird geringer, wenn wir den Eindruck haben, dass du dich selbstkritisch mit deinen brutalen Aktionen auseinandersetzt.
- Sebastian:* Ja, aber was ihr da macht, ist total neu für mich. Bisher hat noch keiner nachgefragt. Alle sind höflich zu mir oder sagen ‚hast recht‘, versteht ihr. Auch meine Eltern.
- Mitarbeiter:* Warum wohl?
- Sebastian:* Wie die mich in Ordnung finden, warum sonst?
- Tutor:* Das kannst du dir wohl selber beantworten.
- Sebastian:* Was meinst du damit?
- Tutor:* Frag' nicht, sondern denk' mal nach. Warum sagen wohl alle ja und Amen zu dir, hey, warum wohl? Willst du dich wieder doof stellen? Hast wohl Angst vor der Antwort.
- Sebastian:* Ich hab' keine Angst vor' ne scheiss Antwort, klar!
- Tutor:* Du lügst (schreit), du lügst und jeder hier weiss das!
- Sebastian:* (kleinlaut) Weil sie Angst haben? Deshalb die Höflichkeit?
- Tutor:* Wovor Angst? Wovor?
- Sebastian:* Dass ich wieder so abgeh'?
- Mitarbeiter:* Wie abgeh?
- Sebastian:* Dass ich die auch in den Dreck trete? Die sind aus Angst höflich! Meine Eltern auch? Oh Gott, ihr meint, die haben Angst vor mir?
- Mitarbeiter:* Kann sein, wir wissen das nicht. Du wirst sie fragen müssen, was sie von dir halten und vor allem, was sie dir zutrauen.
- Sebastian:* Das kann ich nicht. Wir können nicht darüber reden. Das haben wir noch nie gemacht. Wir erwähnen nicht mal meine Tat. Wir tun, als ob nichts war.
- Mitarbeiter:* Warum glaubst du, schweigen deine Eltern?
- Sebastian:* Sie haben Angst. Sie kommen nicht damit klar, dass ihr Sohn das getan hat. Vielleicht denken sie, dass ich nochmals so was tu?
- Mitarbeiter:* Dann musst du deinen Eltern die Angst wegnehmen oder bist du auch stolz darauf, dass sie Angst vor dir haben?
- Sebastian:* Spinnt ihr?
- Mitarbeiter:* Du hast selber einmal gesagt, dass alle Leute Respekt vor dir haben und dass der Respekt auch mit der Angst zu tun hat, die die Menschen vor dir haben, weil du ihnen absichtlich Angst machst.
- Tutor:* Erzählst du deinen Eltern auch was von ‚anritzen‘? Das hört sich nach ‚ner leichten Schnittwunde an, aber dein Gegner ist fast gestorben. Mensch, du hast fast einen umgebracht und sprichst von ‚anritzen‘. Das ist eine ganz schwache Vorstellung von dir. Du hast doch noch nichts gelernt. Plapperst uns hier nach, was wir hören wollen, aber da kommt nichts von dir. Nichts ehrliches. Du willst alles verharmlosen. Aber sag' doch mal, wie du ‚angeritzt‘ hast. Wie häufig? Was sagst du dazu deinen Eltern?
- Sebastian:* Das war schon mehr als ‚anritzen‘. Ich hab schon ein bisschen zugestochen. O.k.?
- Mitarbeiter:* Nein. Genauer!

- Sebastian:* Öfter, eine genaue Zahl weiss ich nicht mehr.
- Mitarbeiter:* Richtig zugestochen mit deinem Messer oder wie?
- Sebastian:* Schon richtig. Am Anfang hab' ich das nicht richtig gemerkt. Der hatte 'ne Lederjacke an und beim Zusteichen wusste ich nicht, ob das durch die Jacke ging oder ob ich traf.
- Mitarbeiter:* Beim wievielten Stich wusstest du, dass du das Opfer stark verletzt hast?
- Sebastian:* Beim fünften oder siebten Mal. Das war alles so weich. Das war wie Butter. Irgendwie wie im Traum. Das lief an mir vorbei und der Typ sackte dann zusammen und lag da und bewegte sich.
- Mitarbeiter:* Hast du dann einen Krankenwagen gerufen? Bist du abgehauen? (lauter) Was hast du gemacht?
- Sebastian:* Das wisst ihr doch aus der Akte.
- Mitarbeiter:* Aber nicht die ganze Gruppe. Wir wollen das von dir hören. Wir wollen wissen, was der Messerstecher-Angeber wirklich für einer ist, der sich nur mit grösseren und stärkeren Bösewichtern prügelt. (laut) Was hast du getan?
- Sebastian:* Ich hab' in den Mann reingetreten. Der lag gekrümmt am Boden, hielt sich den Magen und ich hab' reingetreten. Ich wollt den richtig fertig machen.
- Mitarbeiter:* Oh Gott, das ist ja eklig, dass du so kalt sein kannst und uns beim letzten Treffen etwas vom fairen Kampf erzählt hast.
- Tutor:* Einen wehrlosen zerstochnenen Menschen misshandelst du mit Tritten, du bist ja total verrückt. Du bist ja ein Heuchler mit deiner Gewaltangeberei, ich bin total enttäuscht von dir, dass du so was bringst. Willst du dich so weiterentwickeln (...)
- Mitarbeiter:* Aber erzähl' vorher noch, wo dein erster Stich hinging.
- Sebastian:* (leise) Vergessen.
- Mitarbeiter:* Wohin? (laut) Deine Lügengeschichten sollst du dir in deinen Kopf einhämmern. Dieser Unfug vom fairen Kämpfer, der geachtet und respektiert ist und eigentlich nur das Gute will. Wohin ging der erste Stich?
- Sebastian:* (schwitzend, hocherregt) Ich kann nicht.
- Mitarbeiter:* Wohin. Ich kann dir auch das ärztliche Gutachten vorlesen. Wohin ging dein erster Stich. Gezielt!
- Sebastian:* (leise) in die Seite.
- Mitarbeiter:* Nein, nein! Steh' ein für das, was du getan hast.
- Sebastian:* (noch leiser) Hinten, hinten, der haute doch schon ab.
- Tutor:* Du hast dem Opfer von hinten ein Messer reingejagt? Ist das wahr, Sebastian? Von hinten. Warum gibst du dann immer mit deinen Stechereien an. Um dich wichtig zu machen? Du bist ein ganz hinterhältiger Mensch.
- Sebastian:* (sichtlich aufgewühlt) Wenn das die anderen Leute mitkriegen oder meine Eltern, was wirklich abliefe, dann bin ich doch nichts mehr. Ein Nichts. Schlimmer, ich weiss nicht mehr. Das bringt mich hier durcheinander.
- Tutor:* Das soll es auch. Junge, du sollst nachdenken. Mit deinen Messerangebereien kannst du dir in der Subkultur 'nen Namen machen, aber glaubst du, wir hier und deine Eltern stehen auf einen Gewalttäter mit Killerinstinkt? Fang' an, über deinen Lebensweg zu denken oder verbring' dein Leben irgendwann in der Sicherheitsverwahrung.
- Mitarbeiter:* Denk erst mal an das Opfer, die Ängste, die Schmerzen, die es hat, die Sorgen, die sich sein Vater und seine Mutter gemacht haben, die Albträume, die das Opfer wegen dir hat. Und die Traurigkeit und das Entsetzen, das du bei deinen Eltern ausgelöst hast (Sebastian blickt zusammengeknickt auf den Boden. Er gibt kein Geräusch von sich. Tränen laufen über seine Wangen).
- Tutor:* Unsern Respekt gewinnst du, wenn du ehrlich bist, wenn du dich verändern willst und endlich mal Gefühle statt Sprüche zeigst. Dann bist du menschlich.
- Mitarbeiter:* Und dann verliere ich auch langsam meine Angst vor dir."

(Weidner, 1995, S. 171-177)

Anhang E - Definition „Advocatus Diaboli“

Die Rolle des „Advocatus Diaboli“ übernimmt in der Regel eine Person (wobei auch eine ganze Gruppe diese Rolle einnehmen kann), die ihre Aufgabe in einem Entscheidungsverfahren darin sieht, Schwachpunkte oder Fehlerquellen in grundlegenden Annahmen und Schlussfolgerungen aufzuspüren. Entsprechend übernimmt die Person, oder die Gruppe, die Rolle des schonungslosen Kritikers. Das Ziel besteht darin, durch die Übernahme von Gegenpositionen die Beteiligten vor einer zu frühen Entscheidung zu bewahren und sie somit zur intensiven Auseinandersetzung zu zwingen. (Georg Schreyögg & Jochen Koch, 2007, S. 234)

Anhang F - Auszug aus dem Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz

IV HANDLUNGSPRINZIPIEN DER SOZIALEN ARBEIT

12. Handlungsmaximen bezüglich der Sozialen Arbeit mit Klientinnen und Klienten

- 1 Die Professionellen der Sozialen Arbeit achten bei aller beruflichen Routine darauf, durch reflektierte und zugleich kontrollierte empathische Zuwendung die Persönlichkeit und Not des oder der Anderen eingehend wahrzunehmen und sich gleichwohl gebührend abzugrenzen.
- 2 Die Professionellen der Sozialen Arbeit fordern bei aller Bestärkung ihrer Klientinnen und Klienten in der Wahrnehmung ihrer Rechte auch deren Pflichten ein.
- 3 Die Professionellen der Sozialen Arbeit stellen an ihre Klientinnen und Klienten nur fachlich adäquate und ethisch begründete Anforderungen
- 4 Die Professionellen der Sozialen Arbeit gehen sorgfältig mit Personendaten um. Datenschutz und Schweigepflicht sind für sie von hoher Priorität. Mit der Anzeige- und Zeugnispflicht gehen sie zurückhaltend um.
- 5 Die Professionellen der Sozialen Arbeit dokumentieren ihre Tätigkeit nach anerkannten Standards (Aktenführung); sie vermeiden jegliche diskriminierenden und abwertenden Formulierungen und unterscheiden zwischen überprüfbaren Fakten, eigenen und Fremdbeobachtungen sowie Hypothesen und Erklärungen bzw. Deutungen.