

**Hochschule für angewandte Wissenschaften Hamburg**

**Fakultät Wirtschaft und Soziales**

**Department Soziale Arbeit**

---

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Annita Kalpaka

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Susanne Vaudt

# **Für die Menschen.**

Anfragen an die Konfrontative Pädagogik aus subjektwissenschaftlicher Sicht

## **Bachelor-Thesis**

vorgelegt am 30.08.2019 von

Stephanie Knauf

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Einblick in die soziale Lerntheorie nach A. Bandura.....	5
2.1. Die Definition & Entstehung von aggressivem Verhalten.....	6
2.2. Das Konzept: Lernen Am Modell.....	7
2.3. Die Auslösebedingungen & Kontrolle von aggressivem Verhalten.....	9
2.4. Die Modifizierung von aggressivem Verhalten.....	10
3. Anwendungsbeispiel für die Modifizierung von aggressivem Verhalten nach A. Bandura .....	13
3.1. Eine Methode: die Konfrontative Pädagogik.....	13
3.2. Zwei Maßnahmen: das Anti-Aggressivitäts-Training® & das Coolness-Training® .....	15
4. Einblick in ausgewählte Kategorien der Kritischen Psychologie nach K. Holzkamp.....	20
4.1. Das Subjektverständnis.....	20
4.2. Die Handlungsfähigkeit.....	21
4.3. Die Erziehungsförmigkeit.....	29
4.4. Das Lernverständnis.....	35
5. Subjektwissenschaftlicher Blick auf die Umsetzung einer Übung aus der Konfrontativen Pädagogik.....	42
5.1. Kurzbeschreibung der Übung.....	42
5.2. Reflexion der Übung.....	43
5.2.1. Reflexion des Ablaufs der Übung.....	44
5.2.2. Reflexion der gemeinsamen Auswertung der Übung.....	46
5.3. Weitere kritische Aspekte.....	49
6. Folgerungen für die Praxis Sozialer Arbeit.....	54
7. Fazit.....	59
Quellen.....	61
Anhang.....	65
Eidesstattliche Erklärung.....	67

# 1. Einleitung

Wissenschaft ist nie objektiv. Demnach gibt es auch keine objektive Theorie und auch keine objektive Darstellung einer Theorie. Jede Theorie ist immer die Kodierung einer Person, ihrer Interessen und letztlich ihrer Mission im Wechselspiel mit der objektiven Wirklichkeit (vgl. Freire 1991: 37).

Die Verfasserin<sup>1</sup> ist seit fünfzehn Jahren u.a. in verschiedenen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe sowie in der Schulsozialarbeit tätig. Die oftmals eigene Überforderung und die der Kolleg\*innen im Umgang mit „schwierigen“ und „aggressiven“ Schüler\*innen brachte das Begehren nach neuen Möglichkeiten, Fähigkeiten und „Werkzeugen“ zum Handeln hervor und hat sie dazu motiviert eine Ausbildung zur Anti-Gewalt-Trainer\*in auf der Grundlage der Konfrontativen Pädagogik<sup>2</sup> zu machen. Diese Methode hat ihre theoretischen Ursprünge u.a. in der Theorie des „sozialen Lernens“ nach Albert Bandura, die mitunter und fortan handlungsleitend für sie wurde. Aufgrund des subjektiven Empfindens „etwas bewirken“ zu können bei den Adressat\*innen, hat sie „geglaubt“, die Methode (KP) und die Maßnahme (Anti-Gewalt-Training<sup>3</sup>) „funktionieren“. Was aber genau und wie genau es funktioniert, waren letztlich vermutete Kausalzusammenhänge und in wessen Sinne blieb verschleiert.

Die Verf. hat Jahre später angefangen sich mit der Kritischen Psychologie<sup>4</sup> im Rahmen ihres Studiums der Sozialen Arbeit an der Hochschule für angewandte Wissenschaften in Hamburg im Seminar „Multiperspektivische Fallbearbeitung“ auseinanderzusetzen.<sup>5</sup> Das hat dazu geführt, ihre sozialarbeiterische Praxis und Theorie grundlegend zu reflektieren und zu hinterfragen. Sie hat sich selbst, die KP und ihre zugrundeliegenden Theorien mit den Kategorien der KriPsy konfrontiert bzw. wurde auch von ihrer Professorin damit konfrontiert. Sie fing an ihre pädagogische Haltung, Arbeitsweise, Menschenbild bzw. das zugrundeliegende Subjekt- und Lernverständnis, also ihr bisheriges Fundament, grundsätzlich in Frage zu stellen, ja sogar die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession (vgl. DBSH 2014: o. S.), besonders in institutionellen Zwangskontexten wie z.B. der Strafjustiz<sup>6</sup>. Dieser Reflexions- und Lernprozess liegt dieser Arbeit zu Grunde.

---

1 Verfasserin wird fortan mit Verf. abgekürzt.

2 Konfrontative Pädagogik wird fortan mit KP abgekürzt.

3 Anti-Gewalt-Training(s) (fortan mit AGT abgekürzt) ist ein Lernprogramm angelegt für die soziale Gruppenarbeit. Das Konzept des „klassischen AGT“ basiert auf dem Mutterkonzept, dem Anti-Aggressivitäts-Training® (fortan mit AAT abgekürzt), während das Konzept des „präventiven AGT“ im Kern dem Coolness-Training® (fortan mit CT abgekürzt) ähnelt.

4 Kritische Psychologie wird fortan mit KriPsy abkürzt.

5 Wenn sich auf Seminare bezogen wird, so waren es Veranstaltungen, die die Verf. für ihr Studium absolviert hat.

6 Die Verf. hat im Rahmen ihres sechsmonatigen Vollzeitpraktikums 2018/2019 als Zeugenbetreuerin des Landgericht Hamburg gearbeitet. Es ist dem Theorie-Praxis-Schwerpunkt Straffälligenhilfe/ Kriminologie zugeordnet.

Es folgen ausgewählte Fragen, mit denen sie sich seitdem auseinandergesetzt hat: Wie bewegt sie ein Kind dazu etwas zu tun, was es nicht will? Wie verliert sie als Professionelle nicht ihre Autorität bzw. ihre Handlungsfähigkeit, wenn sich ein Kind bzw. eine\*e Adressat\*in verweigert (z.B. im Rahmen einer Pflichtübung eines AGT)? Wie geht sie mit Machtspielchen dieser Art um und ist sie am Kind bzw. dem\*r Adressat\*in gescheitert, wenn sie das „dissoziale“ Verhalten nicht „in den Griff kriegt“? Reicht ihr guter Wille aus, um auf der Grundlage von Zwang, Pflicht und Sanktionen zu arbeiten oder ist der Weg dorthin gekennzeichnet von Erziehung durch internalisierende und internalisierte Fremdbestimmung? Könnte sogar die Methode bzw. das Konzept ein Teil des Problems sein bzw. könnte auf diese Art und Weise zu arbeiten sogar bedeuten als Sozialarbeiterin eine unterwerfende Rolle innezuhaben? Somit auch unbewusst die sozialen Ungerechtigkeiten und Probleme zu verschärfen, die sie eigentlich mit ihrer Arbeit und (sozial-)politischen Engagement bekämpfen möchte? Die bürgerliche Gesellschaft basiert auf einem Ausbeutungs- und Unterdrückungsverhältnis, das ist schwerlich anzuzweifeln und daran anknüpfend folgt die Überlegung, ob und wie genau sie die gesellschaftlichen Unterdrückungsschematismen in Beziehung in zu den Adressat\*innen reproduziert, ja im Endeffekt sogar sich selbst gegenüber? Was steht eigentlich hinter dem Konzept von Verhaltenskonsequenzen, seien sie nun negativ oder positiv, und daran geknüpft das Hinterfragen von „Grenzen setzen“ als beliebtes Erziehungsmittel? Was hat es mit diesem positiven Erziehungsverhältnis zum Kind auf sich und wer definiert eigentlich, was genau „dissoziales“/„kriminelles“ bzw. „normales“ Verhalten ist? Im weiteren Verlauf wird sie immer wieder auf diese Fragen zurückkehren.

Soziale Arbeit und so ist auch der Studiengang an der HAW-Hamburg aufgebaut, ist angewiesen auf Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften, wie der Soziologie, der Erziehungswissenschaft und der Psychologie<sup>7</sup>. Neben der individuellen Betrachtung dürfen jedoch institutionelle und gesellschaftliche Bezüge nicht ausgeklammert werden, denn das führt zu individualisierten und individualisierenden Verkürzungen. Die KriPsy ist eine emanzipatorische Subjektwissenschaft für die Praxis, wie auch für die Forschung und hat demnach „[...] einen politischen Anspruch“ (Allespach & Held 2015: 13). Sie versucht den Zusammenhang zwischen objektiver Lebenslage und subjektiver Lebensweise zu erfassen und „[...] stellt 'Selbstverständliches' in Frage und reformuliert z.B. psychologische Theorien, die in der Sozialen Arbeit und im Alltagsverstand der Professionellen – oft unreflektiert – breite Verwendung finden“ (Kalpaka 2019: o. S.). Das bedeutet, bereits gewon-

---

7 Wie z.B. die Seminare „Interdisziplinäre Betrachtung des Lebenslaufes“ (Fokus Kindheit, Jugend und Familie sowie Fokus Erwachsene und alte Menschen) (vgl. Modulhandbuch Soziale Arbeit 2019: 2).

nene Erfahrungen und Wissen mit Neuem zu konfrontieren. Das kann und weiß die Verf. aus eigener Erfahrung, schmerzhaft sein und zu Verdrängungs- und Abwehrmechanismen aller Art führen. Im nächsten Schritt kann es vielleicht sogar zum Verlassen einer bisher erarbeiteten Position führen. Glaubenssätze, wie z.B.: „Die Adressat\*innen müssen da abgeholt werden, wo sie stehen“ oder professionell anmutende Kausalaussagen (Wenn-Dann-Konstruktionen), wie z.B. „Wenn ein Kind geschlagen wurde, dann ist es ziemlich wahrscheinlich, dass es als Erwachsener auch seine Kinder schlägt“ sind Beispiele für den in Alltags- und wissenschaftlichen Theorien vorherrschenden Bedingtheitsdiskurs, der das Handeln und Lernen von Menschen im Ursache-Wirkungs-Prinzip beschreibt und das wirklich zu Erklärende, warum Menschen so oder so handeln, verdunkelt bleibt (vgl. Kalpaka 2019: o. S.). Die KriPSy oder die Forschung vom Standpunkt des Subjekts passiert im Begründungsdiskurs. Sie setzt voraus, dass die Bedingungen unter denen Menschen leben, von ihnen geschaffen und somit auch von ihnen zu verändern sind (vgl. Holzkamp 1987: 13). Im Sinne der KriPSy passiert Lernen nicht nur im Kopf bzw. ist durch außen motiviert, sondern es stellt eine Handlungsform dar. Lernen vom Standpunkt des Subjekts ist gemäß Klaus Holzkamp, dem Begründer der KriPSy, als ein „[...] Aspekt des aus den Lebensinteressen des Subjekts begründetes Handelns [...]“ zu verstehen (Holzkamp 1996: 29).

Die Bachelor-Thesis ist folgenderweise aufgebaut: Nach der Einleitung folgt ein theoretischer Grundriss der sozialen Lerntheorie nach Bandura sowie ein Einblick in sein Erklärungsmodell für aggressives Verhalten und wie es verändert werden kann. In Kapitel drei wird die KP als ein methodisches Anwendungsbeispiel sowie zwei ihrer Maßnahmen (AAT und CT), basierend auf Banduras Lerntheorie und dem von ihm entwickelten Veränderungsprogramm zur Modifizierung von „aggressiven“ bzw. „dissozialen Verhalten“, vorgestellt. Es wird als notwendig erachtet, die zu kritisierende Methode und ihre Maßnahmen sowie ihr wissenschaftliches Fundament grundlegend erfasst und beleuchtet zu haben. Kapitel vier ist ein Einblick in ausgewählte Kategorien der KriPSy, wie z.B. ihr Lernverständnis als Grundlage für den folgenden Praxistransfer. In Kapitel fünf wird die subjektwissenschaftliche Analyse und Reflexion einer Übung, die der KP zuzuordnen ist und die Verf. mit Kommiliton\*innen „durchgeführt hat“ sowie weitere kritische Aspekte des AAT/CT dargelegt. Kapitel sechs zeigt Folgerungen für die Praxis Sozialer Arbeit auf, angelehnt an die Reflexion der Übung. Das Fazit schließt die Arbeit ab.

## 2. Einblick in die soziale Lerntheorie nach A. Bandura

Bandura<sup>8</sup> ist ein Vertreter der behavioristischen Lerntheorie. Allgemein gesagt, haben die Behavioristen das Verhalten von Tieren und Menschen beobachtet, an ihnen Experimente durchgeführt und daraus verallgemeinernde Schlüsse gezogen, u.a. durch die Errechnung eines Mittelwertes. Sie werden in zwei Lager eingeteilt. Die einen sind von der Annahme ausgegangen, das Gehirn bzw. der Organismus sei eine „Black-Box“, über die keine wissenschaftlichen Aussagen möglich sind, und konzentriert sich deshalb lediglich auf beobachtbare Reize und daraus folgende Reaktionen eines Organismus, also Ursache-Wirkungszusammenhängen. Das Konzept der klassischen Konditionierung (Reiz-Reaktions-Lernen) u.a. nach J. B. Watson und das der operanten Konditionierung u.a. nach B. F. Skinner, das den zusätzlichen Wirkungszusammenhang zwischen Reiz, Reaktion sowie Konsequenzen untersucht, sind dem zu zuordnen (vgl. Bodenmann et al. 2011: 94-95). Mitte des 20. Jahrhunderts wurde angefangen auch Vermutungen über die im Organismus ablaufenden kognitiven, emotionalen und physiologischen Prozesse von Verhalten anzustellen und sie wurden von nun an mit einbezogen. Zu diesem Lager gehört außer Bandura z.B. auch J. B. Rotter, der die soziale Lerntheorie entwickelt hat und davon ausgeht, dass Persönlichkeit sich durch die Interaktion einer Person und ihrer Umwelt entwickelt und somit Lernprozesse mehrheitlich in sozialen Kontexten stattfinden. Es existierte auch das Bedürfnis Verhalten besser einordnen zu können und auch vorhersagbar zu machen: „Aus Theorien müssen auch Vorhersagen ableitbar sein, und sie müssen Kausalfaktoren genau identifizieren, etwa dadurch, daß durch Veränderung postulierender Determinanten entsprechende Verhaltensänderungen eintreten“ (Bandura 1979: 57). Sie richtet sich gegen psychologische Persönlichkeitstheorien, die davon ausgehen, dass Verhalten durch unterbewusste Kräfte, die dem Menschen innewohnend sind, wie Triebe, Bedürfnisse und Impulse, generiert wird. Banduras Lerntheorie baut auf der von Rotter auf und er erklärt, dass

[...] der Mensch weder durch innere Kräfte getrieben noch durch Umwelteinwirkungen hilflos herumgestoßen. Psychologische Prozesse werden vielmehr am besten in Form kontinuierlicher reziproker Interaktionen von Verhaltensweisen und ihren kontrollierenden Bedingungen aufgefaßt. [...] Verhalten bringt teilweise Umwelt hervor, und die resultierende Umwelt beeinflusst dann wieder das Verhalten. In diesem doppelseitigen Kausalprozeß ist die Umwelt genau so beeinflussbar, wie das Verhalten, das von ihr kontrolliert wird (Bandura 1979: 59).

In „Aggression: eine sozial-lerntheoretische Analyse“, legt er dar, wie und warum Menschen aggressives Verhalten erlernen, beibehalten und zeigt Möglichkeiten auf es zu verändern.

---

<sup>8</sup> Er wurde 1925 in Kanada geboren und hat Mitte des letzten Jhr. seinen Dokortitel in Psychologie erhalten. Er lehrte seitdem an der Stanford University/USA und wirkt dort bis heute (Bodenmann et al. 2011: 228).

## **2.1. Die Definition & Entstehung von aggressivem Verhalten**

Um aggressive Verhaltensweisen behandeln zu können, ist es notwendig ihren Charakter zu verstehen. Es gibt viele verschiedene Erklärungsansätze, doch die meisten sind laut Bandura unzureichend, wie z.B. die Instinkt- und Triebtheorien, denen empirisch und begrifflich in vielerlei Hinsicht widersprochen wurde:

Eine innere Motivationsquelle kann unmöglich für die deutliche Variation im Auftreten eines gegebenen Verhaltens – in verschiedenen Situationen, verschiedenen Personen gegenüber, zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen sozialen Rollen – verantwortlich sein (Bandura 1979: 56).

Er kritisiert auch die Annahme, dass aggressives Verhalten nur das eine Ziel hat, Schaden bei jemanden anzurichten. Er hält es für zentral aggressives Verhalten auf seinen Nützlichkeitswert hin zu untersuchen. Es geht häufig nicht (nur) darum Leid zu verursachen, sondern um Machtausübung und Kontrolle über Andere bzw. materiellen Reichtum zu erlangen oder auch darum, dass „[...] Täter die Anerkennung und die Bewunderung Gleichaltriger gewinnen und seinen Status in der sozialen Hierarchie einer devianten Bezugsgruppe erhalten möchte [...]“ (Bandura 1979: 17). Den Nützlichkeitswert, den aggressives Verhalten für eine Person hat (Belohnung, Bedürfnisbefriedigung), kann sogar moralische Wertesysteme und Einstellungen, die den Beobachtern anezogen wurden, beeinflussen. Verhalten wird häufig nicht aufgegeben, weil es nicht moralisch vertretbar, sondern weil es unwirksam ist.

Er kritisiert weitergehend, dass lange nur die Verhaltenskomponente untersucht worden ist, sprich die aggressiv handelnde Person wurde fokussiert, jedoch nicht die Bewertungskomponente, d.h. die beurteilende Person. In der Theorie des sozialen Lernens wird aggressives Verhalten

[...] als ein komplexes Ereignis betrachtet, das sowohl Verhaltensweisen, die schädliche und destruktive Folgen haben, als auch Prozesse sozialer Etikettierung einschließt. Dieser Sichtweise entsprechend muß eine vollständige Erklärung [...] sowohl *schädliches Verhalten* als auch *soziale Beurteilungen* berücksichtigen, die bestimmen, welche schädlichen Verhaltensweisen das Etikett '&'aggressiv' bekommen (Bandura 1979: 19).

Welche Verhaltensweisen, gemäß Bandura, als aggressiv betrachtet werden oder auch nicht, ist kultur-, milieu- sowie personenabhängig und variiert auch vom sozialen Klassenstandpunkt aus gesehen. Aggressives Verhalten wird, wie anderes Verhalten auch, sozial vermittelt und über die gleichen Prozesse erlernt. In modernen Gesellschaften gibt es drei Ursprünge für (aggressive) Verhaltensweisen. Erstens spielt die Familie eine richtungsweisende Rolle bei der sozialen Entwicklung, die jedoch nur ein soziales Netzwerk von vielen ist. Zweitens sind die subkulturellen Systeme

und Zwänge, wie z.B. die Freunde, die Schule und das Wohnviertel von Bedeutung und drittens die Massenmedien, die symbolische Modellierungsprozesse darstellen. „Das Fernsehen kann den Zuschauern beibringen, wie sie sich in einer Vielzahl von Situationen verhalten sollen, die wohl über die Lebenserfahrungen hinausgehen, die innerhalb der Familie oder von der unmittelbaren Umgebung angeboten werden“ (Bandura 1979: 111).

## **2.2. Das Konzept: Lernen am Modell**

Gemäß Bandura ist neben dem Lernen durch unmittelbar gemachte Erfahrungen, auch das Beobachten des Verhaltens von Personen, die er auch als Modelle bezeichnet, „[...] eines der wesentlichsten Mittel neue Verhaltensweisen zu erwerben und bestehende Verhaltensmuster zu modifizieren“ (Bandura 1979: 85). Verhalten, Sprache, sowie Werte und Einstellungen werden sozial vermittelt und das ein Leben lang. Das betrifft alltägliche Lernprozesse, wie auch ganz komplexe Verhaltensmuster. Das Beobachtungslernen oder auch „Lernen am Modell“ genannt, läuft in zwei Hauptphasen ab: der Aneignungs- und der Ausführungsphase. Diese gliedern sich in vier sich wechselseitig bedingende Prozesse. Bei den „Aufmerksamkeitsprozessen“ wird angenommen, dass durch die alleinige Beobachtung eines Modells noch nicht garantiert ist, dass relevante Verhaltensweisen auch wahrgenommen bzw. übernommen werden. Es gibt weitere Faktoren die beeinflussen, ob überhaupt und welche Modelle genau beobachtet werden, z.B. wie vertraut eine Person oder wie groß die zwischenmenschliche Anziehungskraft ist. Bandura betont auch hier den Nützlichkeitswert, den ein vorgelebtes Verhalten für jemanden hat: „Die Wirksamkeit eines Modells wird zum Teil aus den greifbaren Belegen über Resultate erschlossen, die seine Handlungsweisen typischerweise erzielen, und zum Teil aus Status verleihenden Symbolen, die Kompetenz und vergangene Erfolge andeuten“ (Bandura 1979: 87). Das Lernen beschränkt sich selten nur auf eine Quelle, vielmehr zeigt sich in den Nachahmungen der Beobachter, dass es zu einer Integration von Merkmalen unterschiedlichster Modelle kommt. Es gibt außer realen, auch symbolische Modelle aus Fernsehen, Büchern etc.

Die Zweite notwendige Funktion des Lernen am Modell sind die „Gedächtnisprozesse“, die sogenannten kognitiven Funktionsprozesse. Um beobachtetes Verhalten auch dann zu reproduzieren, wenn ein Modell nicht anwesend ist, ist es erforderlich das erlebte Handeln, kodiert als Bilder und Worte im Gedächtnis abzuspeichern. Bandura spricht hier von symbolischen Kodierungsprozessen. Wird über das Beobachtete nachgedacht und es (innerlich) immer wieder ausgeführt, ist es mit großer Wahrscheinlichkeit eher im Langzeitgedächtnis abgespeichert und wird dadurch jeder-

zeit abrufbar.

Die dritte Anforderung sind die „motorischen Reproduktionsprozesse“. Es reicht nicht aus, dass eine Person das beobachtete Verhalten im Gedächtnis kodiert hat, sondern sie braucht auch die motorischen und muskulären Fähigkeiten um es korrekt auszuführen. Fehlen diese, wie z.B. bei Kleinkindern, „[...] bleiben die symbolischen Lernprozesse unwirksam, bis die erforderlichen Fertigkeiten durch weitere Beobachtung oder Übung entwickelt sind“ (Bandura 1979: 88).

Die vierte Komponente stellen die kognitiven „Bekräftigungs- und Motivationsprozesse“ dar. Für Bandura entsteht die Motivation ein jeweiliges Verhalten zu zeigen durch Erwartungen (Selbstwirksamkeitserwartung und Erwartung an das Ergebnis einer Handlung), die an diese Verhaltensweise geknüpft sind. Die Kompetenzerwartung basiert darauf, wie eine Person davon ausgeht, ein Verhalten bzw. Handlung auch kompetent ausführen zu können. Die Erfolgserwartung fragt nach den damit verbundenen Konsequenzen. Durch positive Bekräftigungen bzw. Belohnung (externe Bekräftigung) wird vorher Beobachtetes, das bis dato nicht geäußert wurde, wahrscheinlich zukünftig ausgeführt oder andersherum aus Angst vor negativen Konsequenzen (Bestrafung) nicht ausgeführt. Bandura schreibt diesbezüglich auch der stellvertretenden Bekräftigung eine enorme Wichtigkeit zu, denn

Menschen beobachten immer wieder die Verhaltensweisen anderer und die Gelegenheiten, bei denen sie belohnt, nicht beachtet oder bestraft werden. Die beobachteten Ergebnisse beeinflussen das Verhalten fast in derselben Art und Weise wie unmittelbar erfahrene Konsequenzen. [...] Im allgemeinen steigert beobachtete Belohnung die Tendenz, sich in ähnlicher oder dazu in Beziehung stehender Art und Weise zu verhalten, und beobachtete Bestrafung vermindert sie (Bandura 1979: 226).

Die (antizipierte) Selbstbekräftigung als weiterer kognitiver Funktionsprozess spielt bezüglich der Motivationsfrage auch eine wichtige Rolle und Bandura geht davon aus, dass „[...] Menschen ihre eigenen Verhaltensweisen bis zu einem gewissen Grade durch selbst hervorgerufene Konsequenzen regulieren können und dies auch tun“ (Bandura 1979: 232). D.h. Verstärkung, positiver wie auch negativer Art, kann nicht nur von außen, sondern auch innerlich erfolgen und zwar auf materielle, wie z.B. sich etwas gönnen bzw. auf etwas verzichten und auch auf geistige Art, z.B. sich für etwas loben bzw. tadeln. Die Maßstäbe für die Selbstbekräftigung werden auch von vorbildlichen Modellen übernommen und daran gemessen.

### **2.3. Die Auslösebedingungen & Kontrolle von aggressivem Verhalten**

Gemäß Bandura hängen psychologische Prozesse im Allgemeinen, wie bereits erwähnt, von drei regulierenden Funktionen ab, die in untrennbarer Wechselbeziehung miteinander stehen und hier nur zum besseren Verständnis einzeln erläutert werden. Sie stehen erstens unter Stimuluskontrolle, die sich auf vorausgegangene Verhaltensanlässe bezieht, zweitens unter Bekräftigungskontrolle, die sich auf die Feedbackwirkungen, die auf Verhalten folgen, bezieht. Beide sind äußere Kontrollsysteme. Drittens stehen sie unter kognitiver Kontrolle, also inneren Prozessen, die Verhalten auf verschiedene Weisen lenken und regulieren, aber nicht wie die ersten beiden als eigenständige Verhaltensursache fungieren. Für aggressives Verhalten gibt es bestimmte soziale Auslösebedingungen. Das können auch jegliche auslösenden Reize aus der direkten Umgebung sein. Es tritt „[...] zu bestimmten Zeiten, in bestimmten Situationen, gegenüber bestimmten Gegenständen oder Personen und als Reaktion auf bestimmte Formen der Provokationen auf“ (Bandura 1979: 134). Bandura stellt die Frage, wie einst neutrale Reize bzw. Ereignisse zu Aggressionsauslösern werden konnten und erläutert, dass „assozierte Erfahrungen“ (Klassische Konditionierung) aggressives Verhalten auslösen können und bezeichnet sie als stimulus-kontingente Erfahrungen.

Obwohl Menschen auch lernen, bestimmte Typen von Personen aufgrund unmittelbarer aggressiver Auseinandersetzungen mit ihnen nicht zu mögen und sie anzugreifen, so entstehen Aggressionsauslöser vielleicht dennoch öfter durch symbolische und stellvertretende Erfahrungen. Im ersteren Fall werden Namen und Merkmale bestimmter Personen mit Wörtern und Bildern assoziiert, die wahrscheinlich bei den Beobachtern aufgrund früherer Lernprozesse starke negative Reaktionen hervorrufen (Bandura 1979: 135-136).

Die Stimuluskontrolle dient auch dazu aggressives Verhalten zu beeinflussen und zu reduzieren. Mit demselben Lernmechanismus, der Gegenkonditionierung, können konditionierte Reize neutralisiert werden, indem eine neue Reaktion anstelle des unerwünschten Verhaltens erzeugt wird bzw. neue Erfahrungen geschaffen werden, wo die auslösenden Reize nicht mehr mit Aggressivität assoziiert werden. Aggressives Verhalten kann auch reguliert und modifiziert werden, indem es mit bestimmten und zeitnahen Verhaltenskonsequenzen verbunden wird (Operante Konditionierung). Bandura nennt sie reaktions-kontingente Erfahrungen. Menschen verhalten sich aggressiv

[...]– sowohl gegenüber Personen als auch unter bestimmten Umweltbedingungen–, wenn es relativ sicher und lohnend ist; sie werden solches Verhalten aber kaum zeigen, wenn es hohe Risiken, bestraft zu werden, mit sich bringt (Bandura 1979: 136).

Bei der kognitiven Kontrolle werden drei Funktionsprozesse unterschieden. Die „kognitive Repräsentation von Bekräftigungskontingenzen“ (Erfolgserwartung) ist die erste und Bandura kritisiert

die Darstellung von behavioristischen Ansätzen, die glauben lassen, dass Menschen ohne Weiteres und ohne, dass es ihnen bewusst sei, manipuliert werden können.

Selbst bei wiederholter assoziierter Stimulation gelingt es selten, konditionierte emotionale Reaktionen hervorzurufen, solange die Verbindung zwischen den Reizereignissen unbemerkt bleibt. Die konditionierten Reaktionen werden in weit stärkerem Maße durch kognitive Prozesse als unmittelbar durch externe Reize hervorgerufen. Gleichermaßen haben Reaktionskonsequenzen dann schwache Wirkung auf das Verhalten, wenn die Beziehung zwischen den Verhaltensweisen einer Person und deren Ergebnissen nicht erkannt wird. Andererseits hat die Kenntnis der Bekräftigungsbedingungen [...] rasche Verhaltensveränderungen zur Folge, was auf einsichtsvolle Funktionsabläufe hindeutet (Bandura 1979: 67).

Der zweite kognitive Prozess ist, wie beschrieben, die „kognitive Verhaltenssteuerung“: die Kompetenzerwartung und die Selbstbekräftigung (s. S. 8.).

Die „gedankliche Verhaltenskontrolle durch geistige Problemlöseprozesse“ beschreibt, dass Problemlösung zumeist in gedanklicher und nicht in handelnder Form von Statten geht: „Alternative Handlungsweisen werden gewöhnlich im Rahmen symbolischen Probeverhaltens überprüft und entweder aufgegeben oder auf der Grundlage vermuteter Konsequenzen beibehalten. Die beste symbolische Lösung wird dann in Verhalten umgesetzt“ (Bandura 1979: 69).

## **2.4. Die Modifizierung von aggressivem Verhalten**

Um aggressives Verhalten verändern zu können, muss zuerst zwischen früheren und aktuellen Verhaltensdeterminanten unterschieden werden. Gemäß Bandura sind Pädagog\*innen häufig der Ansicht, dass Straftäter\*innen aus schrecklichen Lebensverhältnissen und familiären Umständen kommen und deshalb bedingungsloses Verständnis brauchen, um darauf aufbauend ihre Probleme lösen zu können. Diese Personen erfahren jedoch:

[...] immer wieder zwischenmenschliche Schwierigkeiten – nicht deshalb, weil sie als Kinder nicht geliebt wurden, sondern weil diese aversiven Bedingungen feindseliges, mißtrauisches Verhalten bewirkten, das sie laufend daran hindert, belohnende Beziehungen anzuknüpfen, selbst wenn es viele freundliche Menschen in ihrer unmittelbaren Umgebung gibt. [...]. Eine Person, die gelernt hat, Ablehnung zu erwarten, neigt dazu, die Äußerungen von Freundlichkeit und Interesse von seiten anderer Menschen zu testen, indem sie schwierige Forderungen stellt und auch sonst potentielle Freunde provokativen Herausforderungen aussetzt. Solche entfremdenden Zuneigungstests rufen schließlich Ablehnung von seiten der meisten Menschen hervor, was wiederum Vorsicht und Feindseligkeit bekräftigt. Folglich schafft antagonistisches Verhalten [...] genau die Bedingungen, die es wahrscheinlich fortbestehen lassen, lange nachdem die ursprünglichen Determinanten verschwunden sind. Die Ursache des Verhaltens [...] liegen im Hier und Jetzt, nicht in der Vergangenheit (Bandura 1979: 271).

Ein wichtiger inhaltlicher Aspekt eines Veränderungsprogramms ist deshalb, dass bei den teilnehmenden Personen die Feinseligkeit reduziert wird und sie soziale Handlungsalternativen und Kompetenzen erlernen. Einerseits um mit bestimmten Situationen bzw. Provokationen besser umgehen und andererseits zukünftig lohnende Beziehungen entwickeln zu können. „Wenn Aggressoren provokative Tätigkeiten aufgeben, [...] machen sie bald mit potentiell belohnenden Aspekten ihrer Umwelt Bekanntschaft, die immer vorhanden waren und die die neu entstandenen Verhaltensmuster automatisch verstärken“ (Bandura 1979: 337).

Der zweite wichtige Faktor für solch ein Programm ist die Wahl des Ortes. Bandura rät die Probleme dort anzugehen, wo sie auftreten, zu Hause oder in der Schule etc. Er ist der Meinung, dass Eltern selbst und effektiv Problemverhalten ihrer Kinder in den Griff kriegen können, genauso wie Lehrer aggressive bzw. störende Schüler in engagierte Schüler verwandeln können. Er betont die Notwendigkeit von klarer und konsequenter Grenzziehung, denn die Person, die „[...] bewußt verzeiht, tendiert dazu, in einer Art und Weise auf antisoziale Verhaltensweisen zu reagieren, die dazu beiträgt, daß es aufrechterhalten wird“ (Bandura 1979: 115).

Dies führt zum dritten Faktor, zu den Personen die das Veränderungsprogramm durchführen. Es bedarf einer fundierten Schulung der Praktiken, regelmäßige Supervision und Selbstreflexion sowie die objektive und kontinuierliche Evaluation der Ergebnisse der Intervention. Eine gute Beziehung zwischen Veränderungsagenten und Teilnehmenden ist die Grundlage für jedes Handeln (vgl. Bandura 1979: 274). Bandura warnt: Je weiter man von den idealen Bedingungen abweicht, desto weniger anhaltend werden die Veränderungen sein. Als wichtige Rahmenbedingung und ersten Schritt besteht die Notwendigkeit einer klaren Zielsetzung, die sich als gewünschte Verhaltensform gut beschreiben und demonstrieren lässt. Nur so kann ermittelt werden, ob die Ziele erreicht worden sind. Ziele dürfen nicht abstrakt sein, sondern müssen greifbar und kleinschrittig sein, damit sie nicht zu Überforderung führen. Unterstützend sei es notwendig den Teilnehmenden ein objektives Feedback unmittelbar folgend auf die Intervention zu geben. Danach muss das Problemverhalten kausal analysiert werden, D.h. die Auslösebedingungen und die Konsequenzen, durch die es beibehalten wird, genau zu bestimmen. Erst danach können Veränderungen eingeleitet werden: „Komplexes Verhalten wird am besten modifiziert, indem man die erforderlichen Lernerfahrungen stufenweise in einer Reihenfolge anordnet, die ein kontinuierliches Fortschreiten garantiert“ (Bandura 1979: 274) und ist am effektivsten, wenn der Nützlichkeitswert von prosozialen Alternativen gesteigert werden kann. Nach Bandura kann hier die Methode der teilnehmenden Modellierung gute Resultate hervorbringen. Sie hat drei Bestandteile. Erstens werden die

Handlungsalternativen wiederholt vorgeführt. Gute Rollenmodelle können hier z.B. sozial kompetente Personen aus derselben „peer-group“ oder solche, die ein Veränderungsprogramm schon erfolgreich durchlaufen haben.

Zweitens muss unter Anleitung wiederholte Möglichkeiten zum Erproben des erwünschten Verhaltens geboten werden bis dieses verinnerlicht ist.

Drittens müssen Erfolgserlebnisse geschaffen werden, besonders zu Beginn. Beides wirkt sich positiv auf die Motivation aus. Bandura betont hier die Wichtigkeit des Einsatzes von belohnenden Verhaltenskonsequenzen, der differentiellen Bekräftigung. Konstruktives Verhalten soll belohnt werden, kombiniert mit lobenden und billigenden Äußerungen und bei schädigendem Verhalten soll Belohnung vorenthalten bzw. entzogen werden, kombiniert mit missbilligenden Äußerungen sowie einer Abwertung von Kampfbereitschaft, „[...] indem man sie eher mit Unfähigkeit als mit Männlichkeit in Verbindung bringt“ (Bandura 1979: 282). Auf diese Weise werde dem schädigenden Verhalten der Nützlichkeitswert genommen. Die richtige Auswahl der positiven Verstärker ist zentral und um Selbstbestimmung und Verantwortung über eigenes Handeln zu fördern, befragt man einfach die Teilnehmenden dazu. Neue Verhaltensweisen wirken sich positiv auf Einstellungen und Werte aus, so dass diese sich dann in Richtung ihrer Handlungen, wie auch auf die Selbsteinschätzung und -beurteilung ins Positive wenden. So können Verstärker nach und nach ausgeschlossen werden und die positiven sozialen Reaktionen als solche reichen als Bekräftigungen aus (vgl. Bandura 1979: 317).

Die Selbstbekräftigung ist hier von großer Bedeutung, weil sie Verhalten vielleicht sogar noch besser steuern kann als äußere Einflüsse. „Die Antizipation von Selbstvorwürfen für persönlich verurteilte Verhaltensweisen sorgt dafür, daß ein wichtiger motivierender Einfluß das Verhalten [...] im Einklang mit den übernommenen Maßstäben hält. Es gibt keine strengere Bestrafung, als die Selbstverachtung“ (Bandura 1979: 65). Aus diesem Grund werden die wirksamsten Verhaltensveränderungen durch die Modifizierung der Selbstbewertungsbasis einer Person erreicht, indem man ihre „Neutralisierungstechniken“ für aggressives Verhalten entlarvt, wie z.B. den Opfern die Schuld zuweisen oder sie zu dehumanisieren.<sup>9</sup> Am besten funktioniert eine Verhaltensänderung, wenn externe Konsequenzen mit solchen, die selbst erzeugt sind, übereinstimmen.

---

<sup>9</sup> Weitere Legitimationsstrategien sind u.a. das Rechtfertigen durch den Vergleich mit noch schlimmeren Handlungen; das Heranziehen höherer Werte und Prinzipien; das Verschieben und auch das Vernebeln von Verantwortlichkeit sowie das Berufen auf Gehorsam bei Befehlsausführung und Gruppenentscheidungen (vgl. Bandura 1979: 235-238).

### **3. Anwendungsbeispiel für die Modifizierung von aggressivem Verhalten nach A. Bandura**

Jens Weidner u.a. hat basierend auf Banduras Annahmen, dass aggressives Verhalten verlernt werden kann und seinem Veränderungsprogramm, die KP theoretisch fundiert und darauf basierend das AAT/CT mitentwickelt. Im Folgenden wird die KP und die beiden Interventionsmaßnahmen vorgestellt.

#### **3.1. Eine Methode: die Konfrontative Pädagogik**

'Konfrontative Pädagogik' bezeichnet eher einen sozialpädagogischen Handlungsstil sowie ein methodisches Verfahren im Kontext eines auf Demokratie und auf Förderung von Selbstverantwortung des Klienten/der Adressaten zielenden erzieherischen Prinzips. Konfrontation wird hierbei als eine von zahlreichen Interventionsformen eingesetzt. Hinter diesem Handlungsstil und dem Verfahren steht die entschiedene Haltung der intervenierenden Pädagogen, eine entweder individuelle Missachtung oder Störung sozial-kommunikativer Gruppenbezüge oder Verletzungen individueller Freiheitsrechte oder der Unversehrtheit anderer Personen nicht zu akzeptieren, sondern die Regelverletzer mit einer von ihnen begangenen Verletzung oder Regelüberschreitung selbst bzw. mit der/den hiervon betroffenen Person/en möglichst rasch und direkt zu konfrontieren (Kilb 2011: 30).

Die KP steht demnach für die konsequente Konfrontation von Regelverletzungen und verletzenden Äußerungen und Tätlichkeiten, für das Entlarven und Entkräften von Neutralisierungstechniken, sowie für das Vorgeben von klaren Regeln, Strukturen und Grenzen sowie für die Durchsetzung von Konsequenzen. Betont wird, dass bei geeigneten Personen die richtigen Methoden angemessen eingesetzt werden sollen und aus diesem Grund muss die KP professionell angewendet werden und es bedarf einer fachgerechten Ausbildung (Kilb 2009: 49ff.) Hier ist die Zusatzqualifikation zum\* zur AAT®/CT®-Trainer\*in gemeint, die vom Frankfurter Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) und dem Deutschen Institut für Konfrontative Pädagogik (IKD) lizenziert werden. Mitte der 1990er Jahre wurde sie urheberrechtlich geschützt, denn es gab „[...] negative Erfahrungen mit Praktikern, die allen Ernstes AAT Kurse an einem (!) Wochenende anbieten wollten, um sich die üblichen 6 Monate intensiver Arbeit zu ersparen. [...] Die damit einhergehenden eklatanten Qualitätsverluste schien die Kollegen wenig zu stören“ (Weidner 2011: 14). Wer sich dieser Methode bedienen möchte und so legt auch Bandura dar, muss bereit sein seine Vorgehensweise regelmäßig zu evaluieren, sein eigenes Verhalten ständig zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, denn eigene Gereiztheit und Frust sollen in keinem Fall der Grund für eine Konfrontation sein (vgl. Bausmann 2009: 122). Die KP ist in der pädagogischen Fachwelt vielfach und auf unter-

schiedlichen Ebenen (Subjektverständnis, Rahmenbedingungen, Zielvorgaben, Konfrontationstechniken etc.) kritisiert worden, z.B. von Susanne Krasmann, Timm Kunstreich und Albert Scherr. Der Erziehungsstil wird von den Kritiker\*innen als autoritär-patriachalisch bezeichnet, wo hingegen von den Vertretern immer wieder betont wird, dass es auf die richtige Anwendung ankommt und dann im Gegensatz dazu steht (vgl. Weidner 2009: 35). Er wird als autoritativ bezeichnet. „Die Beziehung ist dabei keineswegs durch einen diktatorischen, repressiven Erziehungsstil gekennzeichnet, sondern bedarf eines von Vertrauen und Respekt gekennzeichneten Umgangs“ (Bausmann 2009: 123). Dem Erziehungsverhältnis sollte immer eine emotionale Beziehung zu Grunde liegen, die auf Wertschätzung und Annahme basiert. Die Adressat\*innen sollen fühlen, dass man sie als Person akzeptiert, bestimmtes Verhalten jedoch nicht. Sie sollen dazu angeregt werden, sich mit dem eigenen Handeln und Verhalten auseinander zu setzen und dabei unterstützt werden soziale Handlungskompetenz und alternative Interaktionsmuster zu entwickeln, sowie ihr Werteempfinden auf den Prüfstand zu stellen. Veränderungen, gehen schrittweise einher, mit der

'[...] Kanalisierung kindlicher Verhaltensmöglichkeiten in Richtung erwünschter bzw. erlaubter Verhaltensweisen, aber zugleich auch die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten durch den Aufbau von selbstgenerierenden und kognitiven Schemata und Regelsystemen ... Veränderung kann Stabilisierung von Handlungstendenzen sein, aber auch Labilisierung (z.B. erfahrungsbedingte oder durch Therapie induzierte Entstrukturierung verfestigter Einstellungssysteme)' (Weidner 2011: 18).

Die Pädagog\*innen müssen die Bereitschaft mitbringen die eigene Komfortzone zu verlassen und sich bei aggressivem und abweichendem Verhalten einer unangenehmen Auseinandersetzung zu stellen. Wie auch Bandura postuliert, dürfe Fehlverhalten auf keinen Fall, z.B. aus Sorge vor Vertrauensverlust hingenommen werden, denn wiederholt auffällig gewordene Personen interpretieren bedingungslose Empathie und alles Verstehen häufig als Schwäche. Sie würden die Gutmütigkeit der Pädagog\*innen ausnutzen und diese würden somit riskieren unglaubwürdig zu erscheinen. Außerdem drohe die Gefahr, dass es zu einer Umdefinierung von Täter\*innen zu Opfern kommt, gerechtfertigt, beispielsweise mit einer schlimmen Vergangenheit (vgl. u.a Bausmann 2009: 121-124).

Die KP beruft sich auch auf lerntheoretische Konzepte, wie das klassische Konditionieren und dessen Ansatz Reaktionen wie Wut und Ärger zu erklären und durch Gegenkonditionierung zu verändern (Stimuluskontrolle), sowie auf das Konzept des operanten Konditionierens (Bekräftigungskontrolle) und, wie gesagt, vor allem auf Banduras Lernen am Modell (s. S. 7-9):

Bei dieser Systematik des Modell-Lernens können [...] drei Wirkungstypen differenziert werden:

- der *inhibitory and disinhibitory effect*, wonach sich das Modellverhalten auf vorhandene Verhaltensweisen hemmend oder enthemmend auswirkt,
- der *eliciting effect*, wonach bereits vorhandene Verhaltensweisen durch Bekräftigung ausgelöst werden,
- der *modelling effect*, wonach der Beobachter sein Verhaltensrepertoire durch neues Verhalten erweitert, ein Effekt, den das AAT als Spezielles Soziales Training und Resozialisierungsmaßnahme anstrebt (Weidner 2011: 23).

Die KP und seine Trainingsprogramme enthalten z.B. auch Elemente aus der Konfrontativen Therapie nach R. J. Corsini sowie aus der Provokativen Therapie von F. Farrelly, auf die im Rahmen dieser Arbeit nicht näher eingegangen werden kann (vgl. Weidner 2009: 39). Diesen Therapieformen liegt ein humanistisches Menschenbild zugrunde, der Mensch sei stark und mündig und somit verantwortlich für sein Handeln:

Klienten können sich ändern, wenn sie wollen. [...] [Sie] haben ein viel größeres Potential, adaptive, produktive und sozialisierte Lebensweisen zu erlangen, als sie selbst und die meisten Kliniker annehmen. [...] Die psychische Fragilität von Klienten wird sowohl von ihnen selbst als auch von anderen weit überschätzt (Corsini 1994: 961).

Die KP ist nicht in Abgrenzung zu anderen Methoden und deren übergeordneten Theorien zu sehen, sondern sie:

'[...] versteht sich in diesem Sinne als Ergänzung, als pädagogische ultima ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen (Weidner 1999, 4ff), wenn akzeptierendes Begleiten (Krafeld 1996), non-direktive Gesprächsführung (Rogers 1994), einfühlsame Einzelfallhilfe oder ein lebensweltorientierter Zugang (Thiersch 1995) nicht mehr ausreichen [...]' (Pöhlker et al. 2009: 138).

### **3.2. Zwei Maßnahmen: das Anti-Aggressivitäts-Training® & das Coolness-Training®**

Das AAT ist vermutlich eine der bekanntesten Maßnahmen der KP. Es ist ein Trainingsprogramm für Gruppen und zwar konkret eine „[...] delikt- und defizitspezifische Behandlungsmaßnahme für gewaltbereite Mehrfachtäter [...]“ (Weidner 2009: 39). Sie wird als eine tertiär-präventive Maßnahme<sup>10</sup> bezeichnet und primär in der Strafjustiz eingesetzt.<sup>11</sup> Die ersten praktischen Umsetzungen und der Umgang mit jugendlichen Straftätern nach konfrontativer Art erfolgte seit den 1970er in einer Einrichtung des Jugendvollzugs „Glen Mills Schools“ in den USA. Angelehnt an das dort

10 In der Gewaltprävention ist „Tertiäre Prävention“ gleichbedeutend mit den Begriffen Resozialisierung und Rehabilitation (vgl. Hofmann 2011: 61).

11 Die gesetzliche Verortung des AAT findet sich u.a. im § 10 JGG und geschieht nach richterlicher Weisung oder auch als Maßnahme zur Resozialisierung im Strafvollzug sowie als Bewährungsaufgabe gemäß § 56c StGB (vgl. Bongartz 2011: 425-428).

durchgeführte konfrontative Interventionsprogramm sowie an den theoretischen und praktischen Erfahrungen im Umgang mit Sexualstraftätern im Rahmen des Geschlechterrollenseminars von Michael Heilemann. Er und Weidner haben das AAT Mitte der 1980er Jahre in Deutschland entwickelt. Es wurde 1987 zum ersten Mal in der Jugendvollzugsanstalt Hameln erprobt und seitdem immer weiterentwickelt (vgl. Burchyk et al. 2001: 74). Anfang der 1990er Jahre hat Reiner Gall das CT als sekundär-präventive Maßnahme<sup>12</sup> als Ergänzung zum AAT vor allem für die Jugendhilfe und Schule entwickelt (vgl. Gall 2011: 132).<sup>13</sup> Das AAT und das CT haben im Grunde ähnliche Inhalte und Ziele mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Ein wichtiger Unterschied ist, beim AAT wird „Behandlung unter Zwang [...] als sekundäre Einstiegsmotivation akzeptiert. Diese soll durch Motivation und eine spannende Trainingsgestaltung beim Probanden innerhalb von ca. vier Wochen in eine primäre Teilnahmemotivation verwandelt werden“ (Weidner 2009: 41). Das CT wiederum basiert auf freiwilliger Teilnahme und die Trainer\*innen benötigen die Interventions- und Konfrontationsberechtigungen von den Teilnehmenden<sup>14</sup> und bei Minderjährigen auch die der Eltern. Es gibt bestimmte Voraussetzungen für die Teilnahme. Man muss kognitiv und sprachlich in der Lage sein den Inhalten zu folgen. Ungeeignet sind suizidgefährdete, stark traumatisierte, psychisch oder suchtkranke Menschen sowie solche, die der organisierten Kriminalität angehören. Der zeitliche Rahmen eines AAT umfasst in der Regel fünf bis sechs Monate. Einmal pro Woche werden eine mehrstündige Gruppensitzung und auch Einzelgespräche durchgeführt. Ein CT hingegen kann, wenn es intensiv durchgeführt wird, von kürzerer Dauer sein, wobei eine umfangreiche Nachbetreuung eine wichtige Rolle spielt. Ein Interventionsteam besteht aus zwei Trainer\*innen mit geisteswissenschaftlichem Hochschulabschluss, wovon mindestens eine Person als AAT®/CT® Trainer\*in qualifiziert sein muss und wenn möglich, mehreren Tutor\*innen<sup>15</sup>. Letztere sollen die Trainer\*innen tatkräftig unterstützen und als motivierende und positive Rollenmodelle fungieren (vgl. Weidner 2011: 25).

Die programmatischen Eckpfeiler werden wie folgt beschrieben. Es geht um die Erarbeitung der persönlichen „Aggressivitätsauslöser“ sowie um das Determinieren der persönlichen „Reaktionshierarchie“. Es soll herausgearbeitet werden, welche Situationen die TN wenig bis stark erregen und provozieren mit dem Ziel diese frühzeitig zu erkennen. Das Einfühlen in die sogenannte „Op-

---

12 Die „Sekundäre Prävention“ ist für die Prophylaxe und richtet sich an Personen, die schon mal durch gewalttätiges aufgefallen sind (vgl. Hofmann 2011: 61).

13 Es kann auch als Maßnahme vom Jugendamt angeregt werden im Rahmen von Hilfe zur Erziehung, z.B. gemäß §§ 27/29 SGB VIII.

14 Wir fortan mit TN abgekürzt.

15 Sie sind ehemalige TN, die ein AAT oder ein CT erfolgreich durchlaufen haben.

ferperspektive“ ist zentral, denn dieses Thema ist für viele Täter\*innen ein Tabu. Ihnen soll hier das Opferleid „einmassiert“ werden mit dem Ziel das Einfühlungsvermögen zu vergrößern. Das geschieht häufig in indirekter Weise, z.B. durch das Anschauen von Opferinterviews, dem Verfassen von Opferbriefen etc.<sup>16</sup> Es wird davon ausgegangen, dass Täter\*innen keine Opfer kennen, sondern nur Verlierer. „Es gilt der Leitsatz: Wer mit Opfern mitfühlt, 'produziert' sie nicht!“ (Weidner, Sames 2011: 128).

In diesem Zusammenhang stehen die „Neutralisierungstechniken“, als weiterer curricularer Faktor. Hier geht es darum die Strategien, die Täter\*innen benutzen, um die Tat vor sich selbst und anderen zu rechtfertigen, zu entlarven, zu kritisieren und nach und nach abzubauen u.a. durch die oben beschriebene Vermittlung von Opferleid. Auf diese Weise sollen Schuldgefühle, die Empörung über eigenes Handeln und somit das Übernehmen der Verantwortung für die begangenen Taten erzielt werden. In Relation damit steht ein weiterer Programmpunkt: die Thematisierung des „Selbstbild zwischen Ideal- und Realselbst“. Beide klaffen bei Mehrfachauffälligen weit auseinander, denn „[d]as Ideal des Teilnehmers ist hart, unbeugsam, 'cool' und gnadenlos. Das reale Selbst ist dagegen leicht kränkbar, wenig selbstbewusst und als Versager 'abgestempelt'“ (Burchyk et al. 2001: 76). Das Ziel ist die Erkenntnis, dass Härte nicht unangreifbar macht und statt Unbesiegbarkeit vorzutäuschen, geht es darum die eigenen Schwächen akzeptieren zu lernen.

Im Mittelpunkt des AAT steht die Tatkonfrontation auf dem Heißen Stuhl<sup>17</sup>, „[...] auf dem Straftaten in systematischer und geordneter Form ins Kreuzfeuer der Kritik genommen werden. Tatkonfrontation heißt im erziehungswissenschaftlichen Sinne aggressive Intensivtäter dort abzuholen, wo sie stehen“ (Weidner 2011: 14-15). Im CT hingegen finden Konfrontationen in Form von konfrontativen Gesprächsrunden statt. Im CT wie im AAT gibt es das „non-touch“ Gebot und fünf Konfrontationslevel.<sup>18</sup>

Ein curricularer Faktor, der ein Training wie ein roter Faden durchläuft, sind die „Provokationstests“. Hier geht es um die Desensibilisierung gegen Provokationen. Die TN sollen die eigenen Grenzen im geschützten Raum austesten. Das Ziel ist es gelassen zu bleiben mit dem Erkenntnis-

---

16 Geschädigte werden nur auf direkte Weise einbezogen, wenn sie es selbst ausdrücklich wünschen.

17 Dieser orientiert sich an F. Perls „Hot Seat“ aus der Gestalttherapie (vgl. Weidner 2009: 40) und ist vielfach und scharf kritisiert worden (vgl. u.a. Krasmann 2000: 210-212 und Winkler 2003: 45). Näher darauf einzugehen würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

18 Das erste Level ist ein freundlich-nonverbaler Hinweis. Das zweite Level ist immer noch nonverbal, jedoch eine ernster Blick bzw. Geste. Das dritte Level ist eine freundlich ausgesprochene Ermahnung. Das vierte Level ist eine ernste und klare Ansage, was zu tun und was zu lassen ist. Im besten Fall endet hier die Konfrontation. Das fünfte Level ist dadurch gekennzeichnet, dass weitere Personen die Konfrontation unterstützen. Häufig steht hier nicht mehr der Regelverstoß im Vordergrund, sondern warum ein TN die Konfrontation nicht akzeptiert (vgl. Kilb 2009: 56)

gewinn, dass die größte Enttäuschung für den\*die Aggressor\*in ist, wenn dessen\*deren Provokationen ignoriert werden (vgl. Burchyk et al. 2001: 76-77).

Von großer Bedeutung und mehr noch im CT ist, wie gesagt, der Auf- und Ausbau von kognitiven und sozialen Kompetenzen der TN mit dem Ziel ihren Selbstwert zu vergrößern und zu erlernen bei brenzligen Situationen deeskalierend zu handeln, entweder durch Schlichtung oder Rückzug. Angestrebt wird eine Werteverstärkung, wo Friedfertigkeit nicht als Feigheit, sondern als Stärke und Souveränität verstanden werden soll .

Im AAT ist „Aggressivität als Vorteil“ ein weiterer Programmpunkt. Es soll u.a. realisiert erkennen, dass fehlendes Selbstwertgefühl durch Gewalt kompensiert wird sowie eine „Kosten-Nutzen-Analyse“ des vermeintlichen Vorteils gemacht werden. „Vor diesem Hintergrund sind die Tat-Kosten (Opferschädigung, Schmerzensgeld, Viktimisierung der eigenen Familie, Haftzeit) dem kurzfristig-situativen Nutzen eines Überlegenheitsgefühls und der Milieureputation gegenüber zu stellen“ (Weidner, Sames 2011: 129). Die „Analyse subkultureller Zwänge“ soll die TN befähigen

[...] das Rollengefüge aggressiver Peer-Groups zu durchschauen und die entsprechenden Rollenerwartungen und deren Folgen zu antizipieren. [...] Diesen subkulturellen Strukturen wird das pro-soziale Verhaltensmodell der Positiven Peer-Gruppe gegenübergestellt (Weidner, Sames 2011: 130).

Der letzte Programmpunkt ist das Schärfen des Bewusstseins für „institutionelle bzw. strukturelle Gewalt“. Es wird betont, dass man beim AAT auch

[...] nicht die gesellschaftlich-strukturellen Formen von Gewalt, etwa durch Institutionen sozialer Kontrolle, außer acht lassen darf. Wer das individuelle Gewaltpotential der Teilnehmer kritisiert, muss auch die, häufig nicht ausschließlich selbst zu verantwortenden Bezüge der Teilnehmer an den Gewaltverhältnissen bspw. im Stadtviertel oder in der JVA zur Kenntnis nehmen (Weidner, Sames 2011: 130.).

Zu den angewandten Techniken gehören u.a. theaterpädagogische Übungen, wie z.B. problemorientierte Rollenspiele, wo es durch einen Rollentausch zur Wahrnehmung und Thematisierung eigener Befindlichkeiten sowie eigener Neigungen hin zur Opfer- bzw. Täterrolle kommen soll.

Körperlich betonte Übungen und „Kämpfen als pädagogische Disziplin“ haben einerseits das Ziel eigene aggressive Gefühle wahrzunehmen und andererseits zu erkennen, dass Aggressionen natürlich sind und es auch o.k. ist sie ausleben, jedoch mittels akzeptierter Regeln und Rituale.

Techniken aus der Interaktions- und Erlebnispädagogik, wie z.B. Rhetorik-, Kommunikations-, Kooperations- und Vertrauensübungen sollen u.a. die Eigen- und Fremdwahrnehmung fördern, das Einfühlungsvermögen sowie die kognitiven Fähigkeiten erweitern.

Visualisierungstechniken dienen zur Sichtbarmachung von Erfahrungen, Meinungen und Verhal-

tensmustern sowie für die Sensibilisierung für Themen wie Rassismus, Sexismus und Macht. Konfliktgespräche und Partnerinterviews werden eingesetzt, um eigene Stärken und Schwächen zu erkennen sowie akzeptieren zu lernen bzw. an ihnen zu arbeiten.

Deeskalationsübungen zielen darauf ab alternatives Konfliktverhalten zu erproben und Problemlösungsstrategien zu entwickeln und Konfrontations- und Desensibilisierungsübungen dienen, wie gesagt, zur Verringerung der Feindlichkeitswahrnehmung, denn je weniger jemand als Feind betrachtet wird, desto schwerer fällt aggressives Verhalten.

Schließlich soll das individuelle Wahrnehmungsvermögen zum eigenen Körper und der eigenen Befindlichkeit gestärkt werden durch Entspannungsübungen und Fitnessstraining (vgl. Gall 2011: 133-136). Die Voraussetzung dafür ein AAT zu bestehen, ist die erfolgreiche Teilnahme an allen verpflichtenden Übungen und Gesprächen. Auch im CT wird häufig von den Trainer\*innen bestimmt, dass die Übungen für alle verpflichtend sind und somit auch nur bestanden werden können, wenn alle mitmachen.

Zum Forschungsstand des AAT lässt sich sagen, dass eine quantitative Untersuchung der Rückfallquote des niedersächsischen Forschungsinstituts für Kriminologie in einem Zeitraum von zehn Jahren im geschlossenen Vollzug ergeben hat,

[...] dass 63% der behandelten, ehemals inhaftierten Gewalttäter nicht wieder einschlägig rückfällig wurden. Von den Rückfälligen agierte die Hälfte deliktschwächer. Diesen Wert erreichten auch die Teilnehmer der Kontrollgruppe, die z.B. in den anstaltseigenen sozialtherapeutischen Abteilungen [...] behandelt wurden (vgl. Weidner 2009: 42).

Die qualitative Untersuchung eines AGT des Büros für Angewandte Kriminologie in Hamburg von 2008 hat ergeben, dass dort erfolgreich die Rechtfertigungsstrategien erkannt und aufgebrochen werden konnten sowie, dass die TN im Anschluss in der Lage waren die neu erlernten alternativen Handlungsstrategien umzusetzen. Es ist der Schluss gezogen worden, dass auch eine Einstellungsveränderung bezüglich des dissozialen Verhaltens erreicht werden konnte (vgl. Bongartz 2011: 419-426).

## 4. Einblick in ausgewählte Kategorien der Kritischen Psychologie nach K. Holzkamp

Im Folgenden werden ausgewählte Ausschnitte grundlegender Kategorien der KriPsy erläutert, die zur Analyse und Reflexion der KP sowie des AAT/CT dienen sollen.

### 4.1. Das Subjektverständnis

Holzkamp<sup>19</sup> hat mit seiner „Grundlegung der Psychologie“ (1983), die eine neue psychologische Grundlagentheorie dargelegt, basierend auf der materialistischen Dialektik von Karl Marx, dass „[...] die Spezifik des Menschen darin besteht, daß er seine Lebensbedingungen und Lebensmittel selbst produziert – daß er also nicht nur unter Bedingungen steht, sondern die Bedingungen, unter denen er lebt, selbst produziert“ (Holzkamp 1987: 13). Für ihn ist die Grundvoraussetzung zur Bearbeitung essentieller psychologischer und pädagogischer Fragestellungen das Verständnis der Wirkungsweise von generellen gesellschaftlichen Prozessen bzw. der gesamtgesellschaftlichen Reproduktion und ihr wechselseitiger Zusammenhang mit der individuellen Lebenstätigkeit, auch die Reproduktion des Menschen genannt.

Was nun die Kritische Psychologie versucht, ist, diesen Zusammenhang auch auf der individuellen Ebene zu realisieren – also sich gegen die gängige Sichtweise des Individuums als lediglich bedingt durch die gesellschaftlichen Verhältnisse zu wenden – und das Psychische oder die Subjektivität zu entwickeln aus dieser Doppelbeziehung – daß der Mensch also sowohl unter gesellschaftlichen Bedingungen steht wie auch selbst diese Bedingungen schafft (ebenda).

Diese Doppelbeziehung ist sehr komplex und als Prozess zu begreifen, der wechselseitig abläuft. Dieses Subjektverständnis steht im Gegensatz zu dem der traditionellen Psychologie, wo Gesellschaft zwar als äußerliche Einflussgröße, jedoch nur in Form von statischen bzw. unveränderlichen Bedingungen existiert und vage als Umwelt betrachtet wird, die die Menschen beeinflusst und steuert bzw. die Menschen verdinglicht und lediglich als form- und verwertbare Objekte beschreibt. Deshalb wird hier, wie bereits erwähnt, vom Bedingtheitsdiskurs oder dem Herstellungsparadigma gesprochen (vgl. Holzkamp 1987: 13-14).<sup>20</sup>

19 Er ist 1927 in Berlin geboren und 1995 auch dort gestorben. Er war Psychologe an der Freien Universität Berlin und hat zusammen mit Kolleg\*innen und Studierenden Ende der 1960er Jahre angefangen die KriPsy aus der Praxis zu entwickeln. Sie vereint eine marxistische Gesellschafts- mit einer Wissenschaftskritik und steht in der Tradition der sogenannten 1968er Bewegung, die u. v. a. gegen staatliche Repression, soziale Ungerechtigkeit und den Vietnamkrieg kämpfte und mitunter in vielen gesellschaftlichen Bereichen für ein Aufbrechen von bürgerlichen Norm- und Wertevorstellungen sorgte. Die Rolle der Frau ist ein Beispiel von vielen (vgl. Markard 2011: 15-32).

20 Banduras Ansatz ist in sofern weitergehend, dass er die Menschen, als mit der Umwelt in einem „doppelseitigen Kausalprozeß“ interagierend beschreibt (s. S. 5) sowie u.a. kognitiven Prozessen eine große Bedeutung beimisst

Die KriPsy hingegen bewegt sich im Aneignungsparadigma bzw. im Begründungsdiskurs. D.h. vom Subjektstandpunkt ausgehend handeln Menschen (oder auch nicht), begründet und befinden sich inmitten des gesellschaftlich-historischen Prozesses, den jedes Individuum bzw. Subjekt selbst mitgestaltet und nicht lediglich als passive Beobachtende vom Standpunkt außerhalb zuschaut (vgl. Holzkamp 1985: 344-349).<sup>21</sup> Gründe sind immer erster Person, aber nicht immer bewusst bzw. handeln Menschen nicht immer beabsichtigt oder wie geplant. „Begründetes Handeln“ als Begriff bezieht die „[...] Lebensbewältigungen in bestimmten Rahmenbedingungen, Interessenambivalenzen und -verleugnungen [...]“ (Kalpaka 2019: o. S.) mit ein. Wie im Begründungsdiskurs zu erklären ist, warum Subjekte in bestimmten Situationen ähnlich handeln, kann z.B. mit Begriffen, wie „das Nahegelegte“ bzw. „das Naheliegende“ analysiert werden, was Holzkamp als das „Unmittelbarkeitspostulat“ bezeichnet hat. Es wird im weiteren Verlauf immer wieder aufgegriffen. Weitere Begriffe sind „die Handlungsfähigkeit“ und „Möglichkeitsräume“, die im Folgenden erläutert werden.

## **4.2. Die Handlungsfähigkeit**

Die Handlungsfähigkeit ist die grundlegende Kategorie der KriPsy und Ausgangspunkt für die kritische Analyse der traditionellen Psychologie sowie verbreiteter Alltagstheorien. Sie erfasst den oben erwähnten Zusammenhang und das Wechselspiel von gesamtgesellschaftlicher und individueller Lebenstätigkeit. „Unter Handlungsfähigkeit wird verstanden, die Fähigkeit, im Zusammenschluss mit anderen Verfügung über meine jeweiligen individuell relevanten Lebensbedingungen zu erlangen“ (Holzkamp 1987: 14). Die eigene oder subjektive Befindlichkeit spiegelt sich darin, wie die jeweilige Handlungsfähigkeit eines Individuums ausgeprägt ist und meint damit seine Handlungsmöglichkeiten und auch die Einschränkungen seiner Möglichkeiten. Mit letzterem ist allgemein jede Beeinträchtigung und Benachteiligung eines Menschen gemeint, also jedes menschliche Leiden, wie z.B. Ängste, soziale Isolation etc. und wie abhängig man von oder ausgeliefert man an vorherrschende Bedingungen ist. Ein zentraler Punkt, um jegliches Leiden zu überwinden und eine Lebensqualität zu erreichen, wo Menschen wirklich „menschlich“ miteinander umgehen und leben können, ist nicht durch die jeweilige Befriedigung bzw. Absicherung der Be-

---

und sich deshalb gegen behavioristischen Ansätze wendet, das Menschen einfach so manipuliert werden können (s. S. 10). Doch es bleibt eine Theorie über die Menschen, wo menschliches Verhalten und Lernen nur basierend auf einem wechselseitigen Ursache-Wirkungsprinzip erklärt wird. Durch Banduras Versuch bestimmtes Verhalten und Handlungen zu normieren, sei es durch die Bestimmung/Veränderung von auslösenden Reizen und Faktoren sowie folgenden Konsequenzen entsteht der Schein, Verhalten könne in allgemeiner Weise vorhersagbar und kontrollierbar gemacht werden.

21 Zum qualitativen Umschlags der phylogenetischen Entwicklung des Menschen hin zur gesellschaftlich-historischen, Holzkamp nennt es die „gesellschaftliche Natur“ des Menschen, siehe Kapitel fünf seiner „Grundlegung der Psychologie“ (vgl. Holzkamp 1985: 159-206).

dürfnisse zu erlangen, „[...] sondern nur durch Verfügung über die Befriedigungsquellen, d.h. Verfügung über die Bedingungen, von denen meine Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten abhängt“ (ebenda). Holzkamp bezeichnet es als „subjektive Notwendigkeit“ des Menschen die eigenen Lebensbedingungen kontrollieren zu können. Die alleinige Bedürfnisbefriedigung hingegen reicht nicht aus, sondern erst wenn ein Individuum über seine Lebensumstände als Möglichkeiten der Befriedigung seiner Bedürfnisse verfügen kann und darüber hinaus damit zur Schaffung von und Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse beitragen kann, ist dieser subjektiven Notwendigkeit genüge getan.

Es gibt einerseits die individuelle oder personale Seite an Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen. Dies ist der individuelle Möglichkeitsraum. Er umfasst u.a. den lebensweltlichen Kontext und die Lebenserfahrungen eines Menschen, seinen ideologischen Stand, seine körperliche und geistige Verfassung etc. Andererseits gibt es den gesellschaftlichen und geschichtlichen Möglichkeitsraum. Er umfasst u.a. die bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse und dazugehörige Ideologien, sozioökonomische Dimensionen etc. sowie auch die konkrete gesellschaftliche Stellung bzw. Lage eines Menschen, die u.a. gekennzeichnet ist durch: Nationalität, Alter, Geschlecht, Rolle im Produktionsprozess etc. (vgl. Leiprecht 1992: 40). Beide sind zwei Seiten derselben Medaille.

Holzkamp erklärt das am Beispiel von Hunger leiden. Einerseits ist Hunger eine unmittelbare und schmerzhaft Situation und Beeinträchtigung. Andererseits ist es auch eine gesellschaftliche Situation, der ein Mensch ausgeliefert ist. Beide Momente, also einmal die unmittelbare Mangelsituation sowie das ausgeliefert sein an diese Situation, sind die zwei Seiten, die zusammengehören. Die unmittelbare Situation des Hungerleidens kann nicht nur durch die einmalige Befriedigung, also sich satt essen, überwunden werden, sondern muss gleichzeitig einhergehen mit der Verfügung über die Befriedigungsquellen, also der Kontrolle über die Bedingungen den Hunger jederzeit stillen zu können. Er konkretisiert dies weiter an der Situation eines arbeitslosen Menschen,

[...] dem in seiner sozusagen menschenunwürdigen Grundsituation noch nicht dadurch wirklich geholfen ist, wenn man ihm genug zu essen gibt. Denn der entscheidende Punkt ist, daß er selbst ausgeliefert ist an Kräfte, auf die er keinen Einfluß hat, und angewiesen ist auf Vergünstigungen, die ihm jederzeit wieder entzogen werden können. Und diese Ausgeliefertheit an aktuelle Situationen, die Unmöglichkeit, Einfluß auf meine eigene Lebensperspektive zu gewinnen, das ist der zentrale Moment der Beeinträchtigung meiner Subjektivität, und die Überwindung ist sozusagen die zentrale perspektivische Entwicklung meiner individuellen Lebensqualität (Holzkamp 1987: 15).

Daraus folgt, dass das Psychische bzw. die Psyche eines Menschen nicht nur (s)eine innere Angelegenheit darstellt, sondern nur seine subjektive Seite, inwieweit er also in der Lage ist über die objektiven Bedingungen verfügen zu können.

Meine Befindlichkeit ist die subjektive Erfahrungsqualität meiner Handlungsfähigkeit bzw. deren Einschränkung. Dies heißt auch, daß wirkliche Verbesserung meiner subjektiven Lebensqualität identisch ist mit der Erweiterung meiner Verfügung über die objektiven Lebensbedingungen, damit auch identisch mit meiner Bündnisbreite, mit der Möglichkeit des Zusammenschlusses mit anderen (ebenda).

Von der Handlungsfähigkeit ausgehend sind grundlegende psychische Funktionsprozesse, wie das Denken, also die Erkenntnisfähigkeit eines Menschen, dessen Gefühlswelt, auch Emotionalität genannt sowie dessen Motivation, neu bestimmt worden. Kritisiert werden die individualistischen und individualisierenden Verkürzungen der bürgerlichen Psychologie, die das Denken eines Individuums vom Standpunkt außerhalb der Geschichte beschreibt, dass von dort aus versucht die Wirklichkeit zu begreifen. Denken wird somit reduziert auf Problemlösungsprozesse in einer naturgegebenen Umwelt, deren Anforderungen irgendwie bewältigt werden müssen. Widersprüche existieren demnach nur im Inneren des Individuums, also in seinem Denken und können auch nur dort aufgelöst werden. In der KriPsy hingegen wird es als „Entwicklungsdenken“ erfasst und

[...] daß Denken eigentlich die Möglichkeit ist, reale Widersprüche im Denken widerspruchsfrei abzubilden, womit sie als Aspekte der Realität selbst erkannt und praktisch überwunden werden können. [...] das Denken als Denken des Subjekts, daß ja selber im Prozeß drinsteckt, den es erfassen muß, zu begreifen. [...] Da steckt zunächst eine Art Zirkel darin, der aber durch die Erkenntnisdistanz des Subjekts wieder aufgehoben werden kann (ebenda).

Holzkamp kritisiert die traditionelle Auffassung von Emotionalität als lediglich psychische Angelegenheit eines Individuums, die hauptsächlich als störender Faktor bei der rationalen Erfassung von Wirklichkeit beschrieben wird. In der KriPsy wird sie neu gefasst „[...] als Moment der Handlungsfähigkeit, eine Wertung der Lebens- und Handlungsmöglichkeiten der Umwelt am Maßstab meiner subjektiven Notwendigkeiten [...]“ (ebenda). Ihre Funktion ist Erkenntnis- und Handlungsleitend (vgl. Holzkamp 1987: 15-16). Sie stellt dementsprechend keinen Störfaktor dar, sondern ist voraussetzend für die adäquate gedankliche Abbildung der subjektiven Realität. Ähnlich verhält es sich mit der Motivation, die auch keine reine innere Angelegenheit ist, sondern durch motiviertes Handeln ein Ziel erreichen zu wollen, sich nicht von seinem Inhalt abkoppeln lässt. Eine Person kann dementsprechend nur motiviert sein, wenn sich antizipieren lässt, „[...] daß in der Realisierung des Ziels ich selber ein Stück Erweiterung meiner Lebensmöglichkeiten, also die Verbesserung meiner Lebensqualität erreiche. Es hängt also von der objektiven Beschaffenheit der Ziele ab,

ob ich sie motiviert verfolgen kann oder nicht“ (Holzkamp 1987: 16).<sup>22</sup>

Holzkamp führt die Überlegung an, „[...] warum die bürgerliche Psychologie das Psychische in dieser verkürzten Form fasst und mehr noch, warum wir auch in unserer eigenen Alltagserfahrung diese Art von Verkürzungen in irgendeiner Form wiederfinden [...]“ (ebenda). Er erläutert dies anhand des bereits erwähnten Verhältnisses, das unter den gegebenen historischen Bedingungen und ihrer „[...] widersprüchlichen Doppelbestimmung des gesellschaftlichen Prozesses als Lebensgewinnungs- und Verwertungsprozeß [...]“ (Holzkamp 1983: 53). In der fremdbestimmten bürgerlichen Klassengesellschaft können die Menschen nicht in bewusster kollektiver Weise über die gesellschaftlichen Verhältnisse und somit über ihre eigenen Lebensbedingungen bestimmen.

Die Macht- und Herrschaftsverhältnisse sind nicht nur auf wirtschaftlicher und politischer Ebene zu spüren, sondern die darin existierenden Widersprüche (z.B. Mann - Frau, deutsch - nicht deutsch, privat krankenversichert – gesetzlich krankenversichert, Jude – Moslem) und jegliche Beeinträchtigungen, Konkurrenzerfahrungen etc. reichen bis in die persönlichsten Bereiche.

Dies bedeutet, daß der Versuch der Erweiterung der Handlungsfähigkeit, also der Erweiterung der Bedingungsverfügung, auf allen Ebenen mit dem Risiko verbunden ist, mit den Herrschaftsinstanzen, die ja selber für sich die Verfügung über den gesellschaftlichen Prozeß beanspruchen, in Konflikt zu geraten (Holzkamp 1987: 16).

Welche Möglichkeiten hat ein Mensch nun in diesen Verhältnissen handlungsfähig zu werden? Gemäß Holzkamp gibt es zwei Handlungsalternativen für den einzelnen Menschen in seinen jeweiligen Möglichkeitsräumen (personal wie gesellschaftlich). Die eine, nennt Holzkamp die verallgemeinerte Handlungsfähigkeit, wo Menschen gemeinsam mit anderen versuchen Kontrolle über die Befriedigungsquellen zu erlangen oder anders gesagt, den eigenen Möglichkeitsraum zu erweitern, indem man die Kontrolle über dessen Bedingungen erlangt. Im Begründungsdiskurs wird im Gegensatz zum Bedingungsdiskurs, wie bereits erläutert, davon ausgegangen, dass die Menschen die Bedingungen bzw. die Verhältnisse schaffen und somit auch verändern können.

An dieser Stelle kommt das Konzept der sogenannten Prämissen zum Tragen. Sie sind subjektiv gedeutete „[...] lage- und positionsspezifische Lebensbedingungen [...]“ (Holzkamp 1985: 352-353). Es kommt also darauf an, wie ein Subjekt bestimmte objektive Bedingungen (personale wie auch gesellschaftliche) oder auch eine konkrete Situation für sich deutet und zu Prämissen des eigenen Handelns macht, woraus sich seine Handlungsmöglichkeiten erschließen. Ob ein Mensch nun aus

<sup>22</sup> Für Bandura ist Motivation eng an Verhaltenskonsequenzen und den Nützlichkeitswert geknüpft, den ein bestimmtes Verhalten für eine Person zu versprechen vermag (s. S. 6). Seine Definition ist insofern weitergehend, als z.B. psychoanalytische Ansätze die Verhalten aus einer inneren Motivationsquelle heraus, beschreiben, doch sie bleibt verhangen im Ursache-Wirkungsprinzip, im Beschreiben von Verhalten anstatt dem Versuch menschliches Handeln und dessen Gründe zu verstehen.

Gründen so oder so handelt, beruht auf den jeweiligen Prämissen, die also handlungsleitend sind. Wenn Bedingungen bzw. Verhältnisse in herrschenden ideologischen Denkformen gedeutet werden, was häufig unbewusst abläuft und zu einschränkenden Prämissen des Handelns führt, ist ein Mensch auch nur begrenzt handlungsfähig. D.h. die Alternative zur allgemeinen Handlungsfähigkeit ist die restriktive Handlungsfähigkeit, denn es

[...] liegt in vielen Situationen für jeden von uns der Versuch nahe, Handlungsfähigkeit im Rahmen der bestehenden Verhältnisse zu erlangen, also quasi eine Art von Arrangement mit den jeweils Herrschenden in der Weise zu treffen, daß man an deren Macht so weit teilhat, oder zumindest deren Bedrohung so weit neutralisiert, daß man in diesem Rahmen noch einen bestimmten Bereich an freiem Raum oder Handlungsmöglichkeit hat (Holzkamp 1987: 17).

Um beim Beispiel einer arbeitslosen Person zu bleiben: Angenommen sie macht den Arbeitslosengeld II Bezug zur Prämisse ihres Handelns, dann hat sie sich aus bestimmten Gründen dafür entschieden, z.B. weil sie nicht genug Vermögen hat. Sie ist dann zwar handlungsfähig, jedoch eingeschränkt, da sie zu jedem Zeitpunkt darum bangen muss, dass es gekürzt oder sogar gestrichen wird, wenn sie die vorgegebenen Bedingungen nicht genauso erfüllt. Vielleicht stört das die Person aber auch gar nicht und sie versucht die einschränkenden Bedingungen zu erfüllen, um z.B. endlich Zeit zu haben, ihre Kinder aufwachsen zu sehen, wenn sie eine Zeitlang mal nicht mindestens acht bis zehn Stunden wochentäglich an der Arbeit ist.

Die restriktive Handlungsfähigkeit ist widersprüchlich, da man durch das Ausnutzen der von den Herrschenden gegebenen Handlungsmöglichkeiten im gewährten Spielraum die eigene Abhängigkeit langfristig verfestigt. Holzkamp erläutert das, wie folgt:

Soweit ich im Rahmen der bestehenden Herrschaftsverhältnisse Freiraum zu erlangen versuche, negiere ich [...] den Freiraum selber, weil der Freiraum ja von den Herrschenden gewährt ist und jeder Zeit entzogen werden kann. Ich bin also in der Situation, daß ich eigentlich um kurzfristiger Sicherheit, kurzfristiger Befriedigung willen längerfristig meine eigenen allgemeinen Lebensinteressen verletze. Das ist der Widerspruch, den wir 'Selbstfeindschaft' nennen. Wir haben dann versucht zu zeigen, daß diese Art von Selbstschädigung durch Arrangement mit den jeweilig bestehenden Verhältnissen [...] unbewußt sein muss. Von da aus haben wir unser Konzept des 'Unbewussten' entwickelt, unser Konzept von 'Abwehrmechanismen', von 'Verdrängung' usw. (ebenda).

Die kurzfristige Befriedigung bzw. Absicherung der eigenen Lebensverhältnisse ist durchaus nachvollziehbar bzw. subjektiv funktional. Indem man jedoch dieses Unterdrückungsverhältnis, auf dem die bürgerliche Gesellschaft basiert, hinnimmt bzw. sogar davon, aus gegebenen Gründen, profitieren möchte, überträgt man somit dessen Unterdrückungsschematismen aktiv auf noch

schlechter gestellte und abhängigere Menschen<sup>23</sup>. Anstatt gemeinsam mit anderen eine Erweiterung meiner Handlungsmöglichkeiten anzustreben durch den Versuch, Kontrolle über die Bedingungen der jeweiligen Möglichkeitsräume zu erlangen, verringere ich

[...] meine Bündnisbreite, reduziere meine Zusammenschlußmöglichkeiten, isoliere mich, indem ich auf Kosten anderer lebe. Indem ich versuche, mich selber durchzusetzen gegen die anderen, wird meine eigene Lebensbasis, meine eigne Lebensgrundlage gleichzeitig schmaler. Das ist also auf der sozialen Ebene diese Art von 'Selbstfeindschaft', die sich [...] darin ausdrückt [...] (Holzkamp 1987: 17-18).

Die Menschen sind also auf „[...] verschiedenen Ebenen als isolierte 'Private' miteinander in Konkurrenz gesetzt, wobei gleichzeitig die Partialinteressen der herrschenden Klasse an der Aufrechterhaltung dieses Zustandes ideologisch als Allgemeininteressen ausgegeben sind“ (Holzkamp 1983: 53). Dieses Verhältnis ist also ideologisch verschleiert und die gegenseitige Unterdrückung oder anders gesagt, das Fixieren des eigenen Vorteils läuft häufig unbewusst ab bzw. wird als naturgegeben hingenommen. Es gibt in Verhältnissen, die auf Abhängigkeiten und Ungerechtigkeiten basieren, quasi kein widerspruchsfreies Handeln. Im Kapitalismus kann jede Verfügung auf einer Seite vielleicht eine Einschränkung auf anderer bedeuten und umgekehrt kann sich aus einer Einschränkung auf einer Seite eine Verfügung auf anderer ergeben, wie das Beispiel einer arbeitslosen Person zeigt.

Die handelnden Menschen befinden sich im Prozess, wo sich äußerliche und innerliche Faktoren wechselwirkend bedingen. Dies führt zu der Frage zurück, warum die bürgerliche Psychologie die Psyche und ihre grundlegenden Funktionen, wie z.B. das Denken, die Emotionalität und Motivation, in so verkürzter Form erfasst. Holzkamp beschreibt sie als

[...] eine Art von wissenschaftlicher Stilisierung dieser restriktiven Alternative der Handlungsfähigkeit [...]. Die traditionelle Psychologie bildet zwar realitätsadäquat ab, aber sie bildet unsere Lebensverhältnisse so ab, als wenn nur diese Möglichkeit des Sich-Abfindens mit den bestehenden Verhältnissen und des Arrangements besteht und faßt das Psychische genau so, daß es auf diese Alternative passt. Und die andere Möglichkeit, nämlich die Erweiterung der Handlungsfähigkeit und die damit verbundenen Bestimmungen etwa von Emotionalität, Motivation usw., die werden weggelassen. Damit wird gleichzeitig implizit für die herrschenden Verhältnisse Partei genommen, weil die ja so beschrieben werden, als wenn sie unveränderbare Naturverhältnisse sind (Holzkamp 1987: 18).

Konkretisiert wird dies im Folgenden beispielhaft an dem kognitiven Prozess Motivation. Gemäß der KriPsy ist motiviertes Handeln an den Inhalt der Ziele geknüpft. Menschen kommen durch die Realisierung dieser Ziele weiter bzw. können ihre Lebensmöglichkeiten erweitern. Wohingegen die

---

<sup>23</sup> Dies führt zu der zu Beginn gestellten Frage zurück: Wie beispielsweise Sozialarbeiter\*innen in der machtvolleren Position häufig unreflektiert, genau das mit den Adressat\*innen tut.

bürgerliche Psychologie Motivation abgekoppelt von den Inhalten dieser Ziele zu fassen versucht. D.h. die Interessen, Gründe etc. einer jeweiligen Person werden ausgeklammert bzw. es ist zu hinterfragen, ob es auch wirklich ihre sind bzw. in wessen Interesse sie eigentlich (unbewusst) handelt. Übrig bleibt die grundlegende Motivationsproblematik, die die Verf. zur ihrer anfängliche Frage zurückführt: Wie bekommt man ein Kind freiwillig dazu, etwas zu tun, was es soll, aber gar nicht will? Der Motivationsprozess, wie ihn die bürgerliche Psychologie fasst, ist eine Form internalisierter Fremdbestimmung. Holzkamp beschreibt ihn, als

[...] Konzept des 'inneren Zwanges', einer motivationsförmigen Verinnerlichung von äußeren Zwängen, so daß ich selbst mir vormachen kann, daß ich bestimmte Ziele motiviert verfolge, wobei ich die Frage, in wessen Interesse sie sind, von vornherein aus meinem Bewußtsein ausklammere. D.h. also, daß hier in dieser Art von 'Motivation' als innerer Zwang, [...], so eine Art von Handlungsspielraum für mich dadurch fingiert wird, daß ich die Grenzen meines Handlungsspielraumes selber aus meinem Bewußtsein verdränge. Es läßt sich nun zeigen [...], daß es eine Art von subjektiver Fassung dessen ist, was man den bürgerlichen Freiheitsbegriff nennen kann. Freiheit ist so lange gegeben, wie ich die Spielräume, die meine Freiheit begrenzen, nicht kenne, und in dem Moment, wo ich anfangs, an diese Grenzen zu stoßen, wird sofort klar, daß es mit der Freiheit nicht soweit her ist (Holzkamp 1987: 18).

Er verdeutlicht dies am Bild eines Fisches, der in einer Glaskugel schwimmt. Gibt es dort genug Futter (Essen, Wohnung, Arbeit), ist das Wasser ist sauber und genießbar (akzeptable Umweltbedingungen) und der Fisch nicht gegen die Glaswände stößt (sich konform verhalten und die Gesetze nicht brechen), dann könnte er meinen, dass er im weiten Meer schwimmt. Dieser festgelegte Rahmen (Menge an Futter, Qualität des Wassers, Möglichkeit sich zu Bewegen) wird erst spürbar, wenn man an seine „durchsichtigen“ Grenzen stößt (vgl. Leiprecht 1992: 41).<sup>24</sup> Diese Scheinfreiheit ist verschleiert durch die Ideologie, jeder Mensch könne tun und erreichen, was er will, also die der unbegrenzten (Wahl-)Möglichkeiten, basierend auf der Wenn-Dann Konstruktion: Wenn ein Mensch nur hart genug dafür arbeitet, dann kann er alles erreichen. Wenn er es nicht erreicht, dann ist es seine eigene Schuld, denn er hat sich eben nicht genug angestrengt. Das es jedoch objektive Gründe dafür gibt, warum Menschen ihre Ziele nicht erreichen, wird ausgeblendet.

Die Hauptkritik der KriPsy richtet sich dementsprechend, basierend auf der Kategorie der Handlungsfähigkeit, „[...] gegen jede Art von Psychologisierung und Personalisierung unserer Behinderungen und Konflikte. D.h. wir kämpfen dagegen, die realen objektiven Bedingungen unserer Lebensmöglichkeiten als lediglich psychisch, lediglich sozial usw. zu fassen [...]“ (Holzkamp 1987: 19).

---

<sup>24</sup> Rosa Luxemburg erklärte in diesem Zusammenhang, dass nur wer sich bewegt, seine Fesseln auch spürt (Schäfer 2019: o. S.).

Die bestehenden Beeinträchtigungen und Widersprüche treten in der augenblicklichen subjektiven Befindlichkeit und den sozialen Beziehungen zum Vorschein, sind aber nicht dort entstanden und somit nicht (nur) dort zu verändern. In der Psychotherapie arbeiten Therapeuten häufig mit den Patient\*innen lediglich auf der Erscheinungsebene. Sie lernen dort zwar gute Strategien, z.B. mit einer Panikattacke umzugehen, doch die Ursachen, wie z.B. Existenzängste, weil er\*sie ihre Arbeit verloren hat, werden so nicht angegangen.

Und wenn die Betroffenen den Zusammenhang nicht durchschauen, dann werden sie ihr Leben lang vergeblich damit beschäftigt sein, zu versuchen, auf diese Art und Weise ihre Probleme zu lösen. Wenn man dann im therapeutischen Kontext steht, heißt das, man wechselt andauernd die Therapie, weil die vorhergehende nicht die richtige war. Oder man kann es noch nicht richtig. Man kann sich noch nicht richtig entspannen: Man muß mehr üben, meinetwegen die Beziehung zum Partner, man muß eben noch toleranter werden. Dabei gibt es doch objektive Gründe für unsere Probleme, da wir in Verhältnissen stehen, unter denen man nur auf Kosten des anderen leben kann, weil die Verhältnisse eine andere Art von Lebensführung nicht zulassen. Wenn man diesen Aspekt [...] wegläßt, ist man in einer Art von echter Beziehungsfalle oder Sackgasse drin, in der man immer nur die Methoden zu ändern sucht, mit denen man jetzt unmittelbar seine Probleme bewältigen möchte und gar nicht kapiert, daß es nicht an den Methoden liegt, sondern an der Vorstellung, man könne seine subjektive Befindlichkeit und Lebensqualität wirklich und nachhaltig verbessern, ohne seine Lebensbedingungen zu verbessern, d.h. seine Handlungsfähigkeit als Verfügung über die allgemeinen/ individuellen Daseinsverhältnisse zu entwickeln (Holzkamp 1987: 19).

Die Unterscheidung in allgemein und restriktiv handlungsfähig soll keineswegs dazu dienen das Handeln von Individuen zu bewerten oder sie ein- bzw. unterzuordnen! Die KriPsy dient sie zur Analyse und (Selbst-)Reflexion der Gründe, warum ein Mensch so oder so handelt bzw. sie können Aufschluss geben über die gesetzten Prämissen und den ausgenutzten Möglichkeitsraum. Vielleicht liegt die eigene Grenze sogar innerhalb der von außen gesetzten und es ist ggf. möglich diese in Richtung erweiterter Handlungsfähigkeit zu verschieben. D.h. die eigene Lebensqualität langfristig zu verbessern durch den Versuch gemeinsam mit anderen die Kontrolle über die Bedingungen der jeweiligen Möglichkeitsräume zu erlangen.

Es soll auch dazu angeregt werden, bürgerliche Moral- und Wertevorstellungen, also vorherrschende Bewertungssysteme, die ja auf allen Ebenen existieren und wie gesagt, bis in die persönlichsten Bereiche wirken, zu reflektieren. Angefangen bei aktuell bestimmenden Schönheitsidealen bis hin zum schulischen Benotungssystem u.v.m., diese zu dekodieren (aufdecken und entschlüsseln) und ggf. zu rekodieren (umdenken und neu fassen).

### **4.3. Die Erziehungsförmigkeit**

Im Folgenden dient die Kategorie der Handlungsfähigkeit zur Analyse der Entwicklung von Kindern, zuerst in allgemeiner Weise und im Anschluss daran, wie es in der bürgerlichen Gesellschaft von statten geht. Holzkamp beschreibt, dass ein Kind die subjektive Notwendigkeit empfindet, den Zustand des abhängig und ausgeliefert Seins von den Erwachsenen zu überwinden, „[...] in Richtung auf immer weitergehende Möglichkeiten der aktiven und selbstständigen Verfügung über seine Lebensbedingungen und Quellen seiner Bedürfnisbefriedigung“ (Holzkamp 1983: 54). Das umfasst auch die Notwendigkeit sich in Richtung Gemeinschaft (die „gesellschaftliche Natur“ des Menschen) zu entwickeln. Subjektentwicklung bedeutet, dass ein Kind zuerst allmählich begreift, dass es eigene Interessen hat und daran anschließend, dass die eigenen Interessen immer im Verhältnis zu den Interessen anderer Menschen stehen und diese nur unter deren Berücksichtigung verwirklicht werden können.

Aufgrund der noch nicht entwickelten Handlungsfähigkeit ist ein Kind jedoch abhängig von der Unterstützung der Erwachsenen. Dieser Lernprozess läuft widersprüchlich ab. Einerseits wird das ausgeliefert Sein und die Ängstlichkeit eines Kindes durch den Unterstützungsrahmen der Erwachsenen „eingegrenzt“. Andererseits wird ein bestimmter Unterstützungsrahmen überflüssig, wenn ein Kind dessen sozialen und sachlichen Fähigkeiten bzw. die Verfügungsmöglichkeiten erworben hat. Dieser wird dann zur Beeinträchtigung der fortschreitenden Subjektentwicklung und muss immer wieder erweitert werden bis sich die Unterstützung durch die Erwachsenen komplett erübrigt. Darin zeigt sich die Widersprüchlichkeit, dass diese Unterstützung dem Kind gleichzeitig bei der Entwicklung hilft und es auch behindert. Genauso läuft es bei der Entwicklung der Kindesinteressen ab. Ein Kind erkennt irgendwann, dass seine Interessen und die der Erwachsenen manchmal gegensätzlich sind. Diese Widersprüchlichkeit soll sich auflösen durch die schrittweise Erweiterung des Unterstützungsrahmen bis hin zum finalen sich überflüssig Machen. So würde die Entwicklung eines Kindes hin zu einem unabhängigen und selbstbestimmten Leben in einer Gesellschaft ablaufen, die nicht in dem kapitalistischen Verwertungsstandpunkt basiert (vgl. Holzkamp 1983: 54).

Wie vollzieht sich nun die Formung von Kindern durch „Erziehung“ in die bürgerliche Gesellschaft? In dieser Formulierung deutet sich schon an, dass Erziehung im Kapitalismus nicht nur bedeutet ein Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen, sondern zusätzlich, es so zu formen, damit es „verwertbar“ oder anders ausgedrückt, „ein wertvolles Mitglied dieser Gesellschaft“ wird. Das

wird ein Mensch, indem er seine Arbeitskraft (unter Wert) verkauft. Wie oben beschrieben, steht hier die sich entwickelnde Handlungsfähigkeit im Verhältnis zwischen der Notwendigkeit über die allgemeinen Lebensbedingungen zu verfügen und der Beeinträchtigungen durch die gesellschaftliche Reproduktion im Kapitalismus. D.h. die Ausbeutung vieler durch einige wenige und zwar denen, die davon profitieren und im Besitz der Produktionsmittel sind. Dies setzt voraus, dass die Handlungsfähigkeit sich nur sehr begrenzt und gebrochen entwickelt. Ein Kind muss also von Geburt an auf die abhängige Existenz in der bürgerlichen Gesellschaft vorbereitet werden. Es könnte aus diesem Grund für ein Kind subjektiv funktional sein, sich in den existierenden Verhältnissen einzurichten. Auf seine Lebenswelt übertragen, bedeutet es die Notwendigkeit sich mit den Erwachsenen, die die Herrschaftsinstanzen personifizieren, zu arrangieren. Es existiert also der allgemeine Widerspruch zwischen Entwicklungshilfe und -behinderung durch die Erwachsenen und im Kapitalismus zusätzlich der, dass die bestehenden Machtverhältnisse durch die Erwachsenen (individuell, wie auch institutionell) auf das Kind übertragen werden müssen. Dieses widersprüchliche Verhältnis ist, laut Holzkamp, der eigentliche Wesenskern bürgerlicher Erziehung und der die Formung von Kindern ausmacht. Er nennt es die Erziehungsförmigkeit und meint damit die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen und der angeblichen zugrundeliegenden Unterstützungshaltung und beschreibt sie, als

[...] ein Verhältnis zwischen (personalem oder institutionellem) Erzieher und Zögling, in welchem der *Erzieher als Erziehungssubjekt* beim Kind/Jugendlichen als *Erziehungsobjekt* bestimmte Veränderungen bewirkt. Die Ziele des Erziehungsprozesses werden dabei primär als solche des *Erziehers* bzw. der gesellschaftlichen Herrschaftsinstanz, die er vertritt, aufgefasst und das Kind erscheint als eine Art von *Werkstück*, dass gemäß diesen *zuzurichten und zu formen* ist (Holzkamp 1983: 55).

Die Erziehungsziele der Erwachsenen sind geprägt durch ihre Werte und Normen die, wie gesagt, gesellschaftlich geprägt sind und allgemein formuliert die Sorge umfassen, dass sie ihr Kind „wohlerziehen“ und dass es nicht „vom rechten Weg abkommt“. So werden die Erziehenden zum Dreh- und Angelpunkt, also zum Subjekt des Erziehungsprozesses und das Kind zum Objekt, dass man bearbeiten muss in Hinblick auf das „sich Einrichten“ in die fremdbestimmte und unterdrückte Existenz dieser Gesellschaft. Wie gesagt, läuft dieser Prozess widersprüchlich ab, da die Subjektentwicklung, d.h. das langsame Verstehen eines Kindes, dass es selbst seine Lebensumstände schaffen und verändern kann, und damit im Zusammenhang stehend das Erkennen, dass seine Interessen erst im Verhältnis zu den Interessen realisierbar werden, wird durch die erzieherische Formierung grundlegend behindert. Einem Kind werden zwar wichtige

und überlebensnotwendige Fähigkeiten und Erfahrungen gelehrt, aber auf eine Weise, dass es lediglich von außen gesetzte Interessen und Ziele ausführt. Es strengt sich an eigenständig seine Handlungsfähigkeit zu entwickeln, doch es rennt damit immer wieder vor eine Wand. Die Erwachsenen wissen und können alles besser und sind schon lange da, wo es gerade auf dem Weg hin ist. Sie entscheiden über den Kopf eines Kindes hinweg, was gut und was schlecht ist. Es kann so nicht lernen seine eigenen Bedürfnisse etc. zu erfahren, geschweige denn zu artikulieren.

Dies richtet sich aber unmittelbar gegen die Herausbildung der praktischen Erkenntnis, daß *man selbst* sich Ziele setzen kann, und so die *Ausgeliefertheit an einem fremden Willen* überwindbar ist: Da dem Kind die fremdgesetzten Interessen so untergeschoben sind, als ob es notwendig auch die eigenen Interessen wären, ist ihm verwehrt, den *Unterschied* und *möglichen Widerspruch* zwischen *den eigenen Interessen* und *den anderer Interessen* klar zu realisieren (Holzkamp 1983: 56).

Durch die Erziehungsförmigkeit wird jedoch die Subjektentwicklung nicht komplett verhindert und es existiert weiterhin das Bedürfnis eines Kindes nach Erweiterung seiner Handlungsfähigkeit.

Das ist der Grund, warum sich auf die ständige Machtausübung und „Vor-Einnehmung“, z.B. von Eltern: „Nein, dass darfst du nicht!“, „Nein, es gibt keine Diskussion und solange du deine Beine unter mein Dach stellst...“, „Ich bin der\*die bestimmt!“, also als Reaktion auf „Erziehung“, kindlicher Widerstand bildet. Er wird unter diesen restriktiven Voraussetzungen plötzlich ein Muss bzw. subjektiv funktional für ein Kind und ist Ausdruck von individuellem Empowerment, eben der Kampf um das erweitem der Handlungsfähigkeit.

Diese mit der „Erziehungsförmigkeit“ gesetzte Widerständigkeit ist so universell, daß man den *Widerstand des Zöglings gegen Erziehung* geradezu als ein *konstituierendes Moment der bürgerlichen Erziehung und ihrer ideologischen Spiegelung selbst* betrachten kann (ebenda).

Bedeutend ist diesbezüglich auch die Erkenntnis, dass der (kindliche) Widerstand gegen die Maßnahmen von „Erziehung“ (individuell und institutionell) als Rechtfertigung benutzt wird, zu erziehen, also zu disziplinieren, Grenzen zu setzen, unterzuordnen und ein Teufelskreis entsteht. Wie kindlicher Widerstand aussieht, das kennen vermutlich alle und geht je nach Altersklasse von „sich nicht mehr von der Stelle bewegen“, „trotzig und frech sein“ über Lern- bzw. sogar Schulverweigerung bis hin zu selbst- und fremdschädigendem Handeln. Der Erziehungsprozess ist gekennzeichnet von andauernden und sinnentleerten Machtkämpfen und Manipulationen. Dazu gehört auch die Verstärkung durch positive Verhaltenskonsequenzen, z.B. in Form von Belohnungen, die letztlich nur eine Art von Bestechung sind (vgl. Holzkamp 1993: 66).

Wie der Widerstand dagegen konstituierendes Moment der „Erziehung“ in der bürgerlichen Gesellschaft, so ist die *Brechung des Widerstandes* der

Kinder/Jugendlichen ein zentrales Moment solcher Erziehungskonzeptionen und -praktiken. Dabei variieren in den verschiedenen bürgerlichen Erziehungsvorstellungen nur die *empfohlenen Formen* der erzieherischen Widerstandsbrechung. So wird innerhalb von „modernen“ Erziehungskonzeptionen etwa davon abgeraten Kinder zu schlagen, direkt zu bestrafen, manifest und offensichtlich zu unterdrücken. Stattdessen soll man die Kinder lieber 'motivieren', d.h. sie dazu bringen, die fremdgesetzten Ziele zu *verinnerlichen und schließlich selbst zu „wollen“, was sie sollen*. Dabei werden also lediglich die *direkt repressiven durch manipulative Formen der Widerstandsbrechung* ersetzt, die zudem den Vorteil größerer Effektivität haben, da man äußeren Druck und erkennbaren Strafen ausweichen kann, die „verinnerlichten“ Ziele aber auch dann die kindliche Lebenstätigkeit formieren, wenn gerade keine „Erziehung“ stattfindet (Holzkamp 1983: 56).

Holzkamp stellt fest, dass nicht nur autoritäre, sondern auch die sogenannte freiheitlich-demokratische Erziehung nur unterschiedliche Varianten sind den kindlichen Widerstand zu brechen, genauso wie er sich vom Konzept der antiautoritären Erziehung als Ausdruck bürgerlicher Erziehungsideologie abgrenzt. Doch dazu an dieser Stelle nicht mehr. Er nimmt Menschen, die sich selbst als „fortschrittliche Erziehende“ sehen, die Illusion

[...] eine Erziehung zu praktizieren, die von den *gesellschaftlichen Widersprüchen nicht tangiert* ist, also selbst ein *bruchlos „fortschrittlicher“ Erzieher* sein und seine Kinder dabei zu *bruchlos „fortschrittlichen“ Menschen* erziehen, ist nur eine Variante der *bürgerlich-ideologischen* Vorstellung, man könne *schon hier* zu unterdrückungs- und konkurrenzfreien [...] und beglückenden Beziehungen kommen, was impliziert, daß eine Umwälzung der kapitalistischen Klassenverhältnisse eigentlich überflüssig ist (Holzkamp 1983: 57).

Welche Möglichkeiten haben Erziehende dann in der bürgerlichen Gesellschaft? Laut Holzkamp kann sich die Unterstützung durch die Erwachsenen nicht darin erschöpfen, dass sie die Kinder lediglich bei der Aneignung von Kompetenzen unterstützen, sondern darin, den Kindern zu helfen ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse zu erkennen und durchzusetzen.

Dazu sind den Kindern [...] Erfahrungen zu ermöglichen, mit welchem im Versuch der Durchsetzung der eigenen Interessen deren Verhältnis zu den Interessen anderer, damit auch das Verhältnis zwischen gemeinsamen/allgemeinen und antagonistischen Interessen an der gesellschaftlichen Realität selbst faßbar werden (ebenda).

Das kann auch bedeuten, sie darin zu unterstützen ihre Interessen gegen die der Erziehenden zu artikulieren. Das wäre ein wichtiger Schritt hinter die Erscheinungsebene und ihrer scheinbaren Interessengegensätze und der möglichen Erkenntnis, welche die wirklichen Gegensätze und Gemeinsamkeiten sind. Das ehrliche Thematisieren von den eignen Widersprüchen, seien es solche, die sich z.B. auftun, im Versuch ein\*e fortschrittliche\*r Erziehende\*r zu sein oder denen, die sich aus der Entscheidung für eine restriktive Handlungsalternative ergeben.

Dazu gehört, daß die Erwachsenen *ihre* mit dem Versuch fortschrittlicher Lebensführung in der bürgerlichen Gesellschaft [...] notwendig verbundenen *eigenen* Widersprüche, konkurrenzförmigen Tendenzen zur individuellen Behauptung, Opportunismen, Halbheiten etc. nicht vor den Kindern verstecken. Demgemäß müssen die Erzieher auch ihrer spontanen Neigung widerstehen, die aus einer *eigenen* widersprüchlichen und belastenden Situation entstandene Ungeduld, Druckausübung, Inkonsequenz gegenüber dem Kind als *Erziehungsmaßnahmen* zum Besten des Kindes auszugeben, um so die 'Erziehungsförmigkeit' der eigenen Maßnahmen durch defensive Selbststilisierung zu einem tadelfrei-fortschrittlichen 'Vorbild' zu legitimieren (ebenda).

Das Ziel ist demnach über den „vordergründigen Widerstand“ gegen Erziehung hinauszukommen und Widerständigkeit gegen die gesellschaftlichen Verhältnisse zu entwickeln, die die gemeinsamen Lebensinteressen der Kinder und Erwachsenen behindern.<sup>25</sup>

Im Folgenden wird noch einmal kurz auf die institutionelle Erziehungsförmigkeit eingegangen. Das Konzept „Erziehung“ in der Erziehungswissenschaft und so wie es praktisch umgesetzt wird, ist auch ideologisch als allgemeines Interesse verschleiert. Der Staat ist der, von dem als übergeordnete Instanz Erziehung ausgeht, denn Kindergarten und Schule sind staatlich kontrollierte Erziehungsinstitutionen.

[...] *inhaltlich* dokumentiert sich Erziehung als Formierung zur Verwertbarkeit durch die Eliminierung all jener Aspekte der Qualifikation und des Wissens, die den herrschenden Verhältnissen durch ihre Offenlegung gefährlich werden könnten, die institutionelle Reproduktion des Bildungsprivilegs, damit klassenbezogene Spezifizierung des Formierungsprozesses etc (ebenda).

Das bedeutet, dass das Bildungsprivileg, also wie und was unterrichtet wird, alleinig dem Staat obliegt. Die Schule ist nicht nur Ort der „Lehre“, sondern sie selektiert auch. Im nächsten Kapitel zum subjektwissenschaftlichen Lernverständnis wird das Thema weitergehend erörtert.

Erziehung ist zudem juristisch verankert und verbleibt so lange unter der Kontrolle der Eltern als informelle Erziehungsinstitution bis etwas nicht mehr in „normalen Bahnen“, sprich Begrenzungen verläuft (Art. 6 Abs. 2 GG und § 1626 BGB). Das Jugendamt als staatliches Wächterorgan kontrolliert das. Die zu Beginn gestellte Frage, wer eigentlich bestimmt, was „normales“ bzw. „abweichendes“ Verhalten ist, wird nun beleuchtet. Nach den getätigten Ausführungen deutet sich schon an, dass der Erziehungs- und der Normalitätsbegriff eng beieinander liegen. Solange ein Kind „wohlerzogen“ (als Sorge der Eltern), d.h. unauffällig ist und es sich gut in die staatlichen Erziehungsinstitutionen einfügt, ist alles „in Ordnung“. Wenn aber nicht, rücken die Eltern in den Fokus als „unfähig“ ihr Kind „gescheit zu erziehen“ und „es muss was passieren“. In härteren Fällen von

---

<sup>25</sup> Für weitere Handlungsmöglichkeiten aus subjektwissenschaftlicher Sicht, ist das Buch von Giesela Ulman: „Über den Umgang mit Kindern. Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag“ zu empfehlen.

„abweichendem“ Verhalten folgen Untersuchungen und Diagnosen, die lediglich auf der Erscheinungsebene zentriert sind (s. S. 28). Das Aufmerksamkeits-Defizit-(Hyperaktivitäts)-Syndrom wird schon seit längerer Zeit als Erklärung für alle möglichen Formen von „auffälligem“ Verhalten benutzt (vgl. Weber 2002: 140-141). Die Symptome, die von einem Internetratgeber zu dieser „Krankheit“ angegeben werden, reichen von Aufmerksamkeitsstörungen, äußerer und innerer Unruhe über Konzentrations- und Impulskontrollstörungen (unüberlegtes und unreflektiertes Verhalten) hin zu wechselhafter Gemütslage (erhöhte Reizbarkeit) und unorganisiertem bzw. unkontrolliertem Verhalten (vgl. Medice Arzneimittel Pütter o. J.: o. S.). Die Symptome sind sehr allgemein formuliert und könnten für alles Mögliche Ausdruck sein, wie Depressionen oder einfach „nur“ Traurigkeit. Die Ursachen sind zwar immer noch nicht vollständig erforscht, wie auf dem „Infoportal“ und auch in den Lehrbüchern der Klinischen Psychologie zu lesen ist, doch soll eine medikamentöse Behandlung von Ritalin fast immer helfen. Die Nebeneffekte sind, dass „auffällige“ Kinder „händelbar“ werden<sup>26</sup> und die Pharmakonzerne großen Profit erwirtschaften (vgl. Weber 2002: 135-138). Des Weiteren werden z.B. verpflichtende soziale Trainings vom Jugendamt in Form von „Hilfen zur Erziehung“ (§§ 27/29 SGB VIII) auferlegt. Die sogenannte Freiwilligkeit ist voraussetzend, doch Eltern haben keine andere Alternative, wenn sie nicht für immer den Stempel: „Am Kind gescheitert“ etc. tragen wollen oder sogar eine „Inobhutnahme“ (§ 42 SGB VIII) droht. Kinder und Jugendliche, bei denen alle Erziehungsmaßnahmen nichts gebracht haben, werden nicht umsonst als „Systemsprenger“ oder „Grenzgänger“ bezeichnet und stehen aktuell im Fokus der Erziehungswissenschaft.<sup>27</sup> Sie werden in therapeutischen Einrichtungen „behandelt“, bis sie „geläutert“ sind und daraufhin vielleicht „funktionieren“, wie sie sollen, und „(re)eintegriert“ werden können. Ist dem nicht so, werden sie ggf. vollends weggesperrt und tauchen später z.B. als Adressat\*innen der Sozialen Arbeit, z.B. in der Straffälligenhilfe wieder auf. Der Normalitätsdiskurs im Alltag sowie auch in der Klinischen Psychologie ist gesellschaftlich-funktional, da er zur Aufrechterhaltung der bestehenden Machtverhältnisse beiträgt. Erziehungsprobleme sind strukturelle Probleme, werden jedoch oft von gesellschaftlichen sowie institutionellen Kontexten isoliert und Eltern sowie Pädagog\*innen als persönliche Probleme untergeschoben bzw. als fehlende Professionalität vermittelt (vgl. Ulmann 2003: 34).

---

26 Es ist hingegen auch nicht zu bestreiten, und das weiß die Verf. auch aus eigener Erfahrung, dass Ritalin auch schon Kindern geholfen hat. Doch man muss schon sehr genau hingucken und wenn ein Kind plötzlich abwesend wirkt und die Ritalingabe in der Ruhigstellung eines Kindes endet, ist das mehr als bedenklich.

27 Die Printversion von „Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege schwierig(st)e Kinder und Jugendliche ins Leben zu begleiten“ ist vergriffen und die dazugehörige Fachtagung war komplett ausgebucht. Der Leidensdruck ist groß und es werden immer mehr Fälle (vgl. Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe 2014: o. S.).

#### **4.4. Das Lernverständnis**

Holzkamp legte mit seinem Buch „Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung“ (1993) ein neues theoretisches Fundament u.a. dafür, wie und warum Menschen im Begründungsdiskurs lernen. Wie vielleicht schon ansatzweise deutlich geworden ist, wird Lernen als Handlungsform, also als begründetes Handeln einer Person gedeutet, die (hoffentlich) eigenen Ziele und Interessen zu verwirklichen, D.h. um nach dem Lernprozess die individuellen Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und über die eigenen Lebensbedingungen besser verfügen zu können.

Die zu erwartenden Anstrengungen und Risiken des Lernens werden hier also unter der Prämisse von mir motiviert übernommen, daß ich im Fortgang des Lernprozesses in einer Weise Aufschluß über reale Bedeutungszusammenhänge gewinnen und damit Handlungsmöglichkeiten erreichen kann, durch welche gleichzeitig eine Entfaltung meiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist (Holzkamp 1995: 190).

Dieses Lernverständnis steht im Gegensatz zu dem der klassischen Lerntheorien, sowie Banduras sozial-kognitiven Ansatz, wo das Lernen von Menschen lediglich gefasst wird, als durch innere und äußere Bedingungen gesteuert.<sup>28</sup> Es wird im Bedingtheitsdiskurs also davon ausgegangen, dass Lernen infolge von Lehren passiert, d.h. das Lernprozesse seitens Dritter, den Lehrenden als Vertreter der Institution Schule oder Universität in Gang gesetzt werden, durch Unterweisung, Verstärkung und das Vorgeben von Lernzielen und des Lernrahmens, also von außen und somit fremdbestimmt. Bandura legt bei dieser Herangehensweise sogar eine bestehende Objektivität zu Grunde und geht von der Annahme aus, dass z.B. Inhalte und Rückmeldungen der Lehrenden sowie ihre Selbst-Evaluation objektiver Natur seien (s. S. 11). Holzkamp hat dies, als den „Lehr-Lern-Kurzschluss“ bezeichnet und ist der gegensätzlichen Auffassung

[...] daß intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat, wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und wieweit außengesetzte Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder diese sogar behindern (Holzkamp 1996: 29).

Im weiteren Verlauf wird darauf wieder Bezug genommen. Lernen ist eine eigenständige Aktivität und findet statt, wenn es einem Subjekt nicht gelingt seine Ziele durch sein Handeln zu erreichen,

---

28 Das Konzept des operanten Konditionierens im Begründungsdiskurs reformuliert, eröffnet als erstes die Frage, warum nicht alle Menschen, die für ein bestimmtes Verhalten belohnt oder bestraft worden sind bzw. dies bei vorbildlichen Modellen beobachtet haben, es automatisch auch erlernen bzw. beibehalten oder ablegen? Eben, weil ein Subjekt gute Gründe hat, die es zu erkunden und verstehen gilt, sich z.B. ein erfolgs- bzw. belohnungsversprechendes Verhalten anzueignen bzw. beizubehalten (vgl. Hayen 1999: 45-46). Vielleicht ist es aus seiner Sicht subjektiv funktional oder einfach naheliegend bzw. nahegelegt. Somit würde die Unterschiedlichkeit der Subjekte anerkannt und erklärt, warum die Menschen in begründeter Weise so oder so handeln und nicht nach dem Motto: die Ausnahme bestätigt die Regel, „über einen Kamm geschert werden“.

ihm also Hindernisse begegnen, die es mit seinen bisherigen Kenntnissen und Fähigkeiten nicht schafft zu überwinden. So entsteht eine Handlungsproblematik, die nur durch einen, in dem Fall, produktiven Umweg oder sogenannten „Lernschleife“ überkommen werden kann. Ist dies seine Prämisse, dann liegt es ggf. in seinem Interesse diese Problematik als Lernproblematik anzusehen, somit aktiv zu werden, um weitere Handlungen als konkrete Lernhandlungen zu planen und die zu lernenden Inhalte als Lerngegenstände auszugliedern (vgl. Holzkamp 1995: 183). Diese Aktion ist, im Gegensatz zu Bandura, weder an einen bestimmten Ort gebunden noch muss sie chronologisch verlaufen (s. S. 11), da Menschen auch in der Lage sind Handlungsproblematiken zu erahnen.

Die Interpretation von Lernen als 'Problemlösung' ist allerdings nicht auf eine *unmittelbar-pragmatische* Weiterentwicklung der Handlungsfähigkeit beschränkt. Lernen geschieht immer im Spannungsfeld von 'aktueller' und 'antizipatorischer' Problemsicht und -betroffenheit: Da die gesellschaftliche Erfahrung ihrer praktischen Anwendung als Problemlösung logisch vorgeordnet ist, kann die Antizipation des Problems und seiner Lösung von der konkreten Anwendung auch zeitlich entkoppelt werden (Hackl 1991: 37-38).

Lernen muss nicht immer in einer Absicht begründet, also intentional sein und zu einer bewusst ausgegliederten Lernhandlung als subjektive Lernproblematik führen, sondern Lernen kann auch stattfinden als nicht eigenständige Aktivität und unbewusst in einem Handlungsprozess, was Holzkamp als „inzidentelles Lernen“ oder Mitlernen bezeichnet hat. Es ist dann sozusagen eine Begleiterscheinung bei der begründeten Bewältigung einer Handlung und unterscheidet sich nicht grundsätzlich vom intentionalen Lernen, sondern enthält es implizit und bedeutet, dass Lernschleifen auf unbewusste Weise in einen Handlungsprozess integriert worden sind (vgl. Holzkamp 1995: 183).<sup>29</sup>

Die Frage, ob nun Lehren und von außen gesetzte Lernbedingungen auch zum Lernen führen können, ist im Begründungsdiskurs abhängig davon, ob und wie diese Bedingungen einem Subjekt beim Überwinden einer seiner Lernproblematiken helfen kann und es somit auch Gründe hat diese anzunehmen. Ist das, was gelehrt wird und die Lernbedingungen nicht mit dem Lebensinteresse und Zielen eines Subjekts vermittelt, hat es keinen Grund „[...] mehr und in anderer Weise zu lernen als situativ zur Vermeidung von Sanktionen und Bedrohungsabwehr unbedingt erforderlich ist“ (Holzkamp 1996: 30). Diese Lernform hat Holzkamp als „defensives Lernen“ im Rahmen der Institution Schule diskutiert. Bei schulischen Lernprozessen werden häufig die von außen gesetzte Lernanforderungen aus subjektiven Gründen übernommen, wie z.B. gute bzw. ausreichende No-

---

<sup>29</sup> Bezüglich des Lernens von kleinen Kindern misst Holzkamp dem Mitlernen eine große Bedeutung zu und prinzipiell ist seine konzeptionelle Ausarbeitung auch darauf übertragbar (vgl. Holzkamp 1996: 31).

ten für die Versetzung zu bekommen, um Bestrafung durch die Eltern oder Lehrer zu entgehen oder nicht schon wieder der\*die Schlechteste in der Klasse zu sein etc. Die dahinterstehende Prämisse könnte sein, Nachteile jeglicher Art abzuwehren. Ein Subjekt wird „[...] unter diesen Voraussetzungen [...] z.B. im 'Lehren' gesetzten Lernanforderungen gegenüber widerständig, ausweichend reagieren und soweit wie möglich mit der bloßen Vortäuschung von Lernresultaten auskommen versuchen“ (ebenda). Es wird deshalb auch als „widerständiges Lernen“ bezeichnet und ist dadurch gekennzeichnet, dass die fremdgesetzte Lernanforderung nicht als Lernproblematik übernommen wird, sondern lediglich eine Handlungsproblematik darstellt, die irgendwie bewältigt werden muss. Sei es nun z.B. indem die Lernenden voneinander abschreiben oder nur das für die Klausur benötigte Wissen auswendig lernen, dass wenn überhaupt nur kurzfristig im Gedächtnis abgespeichert wird etc. Häufig geht es hauptsächlich darum die Lehrenden zu befriedigen. Das Erfüllen der fremdbestimmten Lernanforderung stellt somit „[...] einen Anpassungsprozess dar, der einer Person sozusagen die Kanten abschleift und damit ihre originäre Besonderheit einschränkt“ (Held 2015: 122). Schule fördert auf diese Weise das Lernen in seiner restriktiven Form.

Entsprechend sind die verschiedenen unterrichtlichen Problemsituationen und Anforderungsstrukturen so arrangiert, daß darin für den Schüler weniger expansiv-sachinteressiertes als defensiv-bewältigungsorientiertes Lernen als zweckmäßig und funktional nahegelegt ist (Holzkamp 1991: 10).

Hier kommt wieder die grundlegende Motivationsproblematik der traditionellen Psychologie, Motivation als innerer Zwang zum Tragen (s. S. 27): die Lehrenden als „motivierender“ Faktor, die im „Lehr-Lern-Kurzschluss“ für das Lernen seiner Schüler\*innen verantwortlich sind und immer wieder vor der Herausforderung stehen, die diese dazu zu bringen durch Kontrolle, Strafen oder Belohnungen, freiwillig das zu lernen, was sie sollen (vgl. Holzkamp 1995: 447). Anstelle der Schüler\*innen wird der Lehrende zum Subjekt des schulischen Lernprozesses.

Dabei wird der geringe Erfolg des 'Lehrlernens' gemeinhin dadurch verschleiert, daß man qua normalisierender Leistungsbewertung die 'Schuld' für unzulängliches auf die Betroffenen abwälzt, deren mangelnder Motivation, 'Begabung', fehlenden Interesse etc. zuschreibt und durch solche Personalisierungen den lernbehinderten Effekt der Lehrinstitutionen und -strategien von vornherein gegen Kritik und Änderungsintentionen immunisiert [...] (Holzkamp 1996: 32).

Holzkamp schlägt zwei alternative subjektzentrierte Interaktionsformen zwischen Lehrenden und Lernenden vor. Das kooperative Lernarrangement basiert auf einer gleichberechtigten Zusammenarbeit, dessen Umsetzung im Kontext der traditionellen Schule wohl kaum zu verwirklichen ist. Im partizipativen Lernarrangement, was u.a. in einem Schulprojekt in Kalifornien mit Erfolg erprobt

worden ist, werden die Lernenden an den Aktivitäten der Lehrenden beteiligt. Holzkamp erläutert:

Hier werden die Lernenden nicht primär 'belehrt', sondern die Lehrenden tun in Anwesenheit der Lernenden zunächst das, was sie als entsprechend Ausgebildete tun können und gern tun: Mathematik betreiben, musizieren [...] etc. Die Lernenden haben die Möglichkeit, druck- und bedrohungsfrei an diesen Aktivitäten – zunächst als bloße Zuschauer, dann als immer selbstständiger werdende Beteiligte – zu partizipieren, ohne zunächst für das Endprodukt verantwortlich zu sein [...]. Damit stellt sich hier statt des 'Lehrer-Schüler-Verhältnis' eher eine Art von 'Meister-Lehrling-Verhältnis' [...] her, in welchen die 'Lehrlinge' die Fordernden und die 'Meister' die Gewährenden sind, damit wissensuchende Fragen bei den Lernenden zwangsläufig im Mittelpunkt stehen und der 'Bewertung' zunächst einmal eher die 'Lehrer' als die 'Schüler' ausgesetzt sind, etc. (Holzkamp 1996: 34).

Dem defensiven Lernen gegenüber steht das „expansive Lernen“ oder auch das „motivierte Lernen.“ Es folgen beispielhaft ein paar Vorschläge von Holzkamp zur Schaffung von Arbeits- und Kommunikationsbedingungen, die expansives Lernen fördern und Lernwiderstände, also defensives Lernen vermeiden helfen können. Lerninhalte sollen in Form von Angeboten präsentiert werden und die Gründe für die Auswahl sollen offengelegt und mit den Lernenden diskutiert werden. Sie sollen die Angebote ohne Benachteiligungen ablehnen dürfen. Zentral ist hier, die

[...] Umstrukturierung des Frage-Antwort-Spiels: Einerseits würden die üblichen, zu Kontroll- und Bewertungszwecken gestellten 'vorauswissenden Fragen' [...] der Lehrenden, da sie die Lernenden nicht fördern, sondern lediglich in die Enge treiben, entfallen und die Lehrenden würden sich [...] nur dann mit Fragen an die Lernenden wenden, wenn sie die Antwort nicht schon vorher wissen, sondern tatsächlich etwas wissen wollen. Andererseits würden 'wissensuchende Fragen' [...] der Lernenden, da sie der eigentliche Fragemodus des Lernens sind, in den Mittelpunkt der Kommunikation gestellt und grundsätzlich umfassend beantwortet und diskutiert, also nicht mehr als Ausdruck des Nichtwissens abgewertet, zur Bloßstellung des Fragenden vor den anderen benutzt und generell als mögliche Störung des vorgefaßten Lehrarrangements zurückgedrängt (Holzkamp 1996: 33).

Lernmotivation aus subjektwissenschaftlicher Sicht entsteht, wie gesagt, in der Antizipation nach dem Lernprozess mit Handlungsproblematiken besser umgehen zu können und die eigenen Abhängigkeiten zu reduzieren. Dies steht auch im Gegensatz zum Konzept der intrinsischen Motivation, des Lernens um seiner selbst willen, denn beim expansiven Lernen geht es, wie gesagt, um das subjektiv begründete Eindringen und Erschließen eines Lerngegenstandes bzw. das Annähern daran, um letztlich ein tieferes Verständnis der Lerninhalte zu erlangen aus eigenem Interesse und einem Ziel vor Augen (vgl. Holzkamp 1995: 448).

Die Unterstützung expansiven Lernens erfordert von den Lernexperten eine Konzentration auf das Lernsubjekt: Lernstrategien sind als situationale und personale (lebensgeschichtliche) Voraussetzungen Prämissen für mein Lernen. Eine Diagnostik

vom Außenstandpunkt widerspricht dem diametral. Stattdessen braucht es eine pädagogische Rekonstruktion der Lerngeschichte bzw. der Lernbehinderungen vom Standpunkt des Subjekts (Held 2015: 122-123).

Auch in staatlichen Lehrinstitutionen sind expansive Lernerfahrungen möglich, doch wie erläutert, eher die Ausnahme. Ob es nun subjektiv funktional oder nahegelegt ist, sich bei einer Handlungsproblematik für den expansiven oder defensiven Lernweg zu entscheiden, d.h. bei letzterem auch auf eine persönliche Entfaltung und Selbstveränderung zu verzichten bzw. seine Handlungsfähigkeit nur in restriktiver Weise zu entwickeln, verläuft unbewusst (s. Konzept des Unbewußten S. 25) und ist außer von institutionellen, auch abhängig von gesellschaftlich-historischen Bedingungen.

Das Bedürfnis der Menschen, ihre Handlungsfähigkeit zu erweitern, kann nämlich *dann* kein geradliniges, 'eindeutiges' sein, sondern in vielfältiger Weise 'gebrochen' und widersprüchlich, wenn die lernende Weiterentwicklung der Realitätsverfügung *nicht nur positive Auswirkungen* erwarten läßt. Eine solche Situation ist [...] gegeben, wenn allgemeine gesellschaftliche Unterdrückung sich auf das Leben des einzelnen Menschen unmittelbar auswirkt, indem sie seine individuelle Entfaltung mit direkten oder indirekten Sanktionen bedroht. In diesem Fall geht Lernen einher mit einem Konflikt (oder dem Risiko eines Konfliktes) mit Herrschaftsinstanzen, der diesen 'Gewinn' sogleich wieder bedroht (Hackl 1991: 42-43).

Dieser unbewusste und konfliktmeidende Verzicht äußert sich in Lernwiderständen verschiedenster Formen und außer den erhofften erweiterten Handlungsmöglichkeiten gibt es auch die mehr oder weniger bewusst befürchteten Bedrohungen und es kommt „[...] zu jenem 'Ich will und will zugleich auch nicht', daß für die meisten beobachtbaren Lern- und Entwicklungssituationen so charakteristisch ist“ (Hackl 1991: 43). Für Außenstehende ist dies oft schwer nachvollziehbar.

Im traditionellen Schulalltag sind solche Behinderungen und Bedrohungen häufig anzutreffen: Durch die institutionalisierte Fremdsteuerung wird für die SchülerInnen die im Lernen ggf. zu gewinnende Handlungsfähigkeit durch die dem Lernen vorausgesetzte Unterwerfung unter die Fremdbestimmung [...] permanent wieder zunichtegemacht (ebenda).

Dieser begründete Verzicht als Bedrohungsabwehr (institutionell wie gesellschaftlich) und die sich daraus ergebenden Lernwiderstände sind langfristig selbstschädigend (s. Konzept der Selbstfeindschaft S. 25-26), denn die zu erlernenden Handlungsmöglichkeiten sind beschränkt. Vielleicht liegt die Grenze des eigenen Möglichkeitsraum sogar noch innerhalb der des gesellschaftlich-historisch gegebenen und bedeutet ein Arrangement mit den herrschenden Instanzen bzw. schärfer formuliert, ein aktives sich Unterwerfen durch einen „[...] freiwilligen Verzicht auf mit dem Lernen zu erreichende Verfügungserweiterung/ Lebensqualität über das von den Herrschenden 'zugestandene' Maß hinaus“ (Hackl 1991: 44). Lernen als aktive Selbstveränderung und somit auch

Weltveränderung kann nur stattfinden, wenn ein Subjekt es schafft seine Lernwiderstände zu überwinden. Die zentrale Voraussetzung dafür ist ihre selbstschädigende Funktion zu erkennen.

Dies bedeutet, daß die Widersprüche zwischen den herrschenden 'Kontrollinteressen über mich' und meinen Lebensinteressen für mich *erkennbar* werden müssen. Auch hier müssen also wieder 'neue Bedeutungsebenen und -bezüge des Lerngegenstands' erfaßt werden [...], das was ich also an ihm neu angehen und begreifen kann, muß mir hier eine *bessere Bewältigung meiner Bedrohung durch Fremdkontrolle* eröffnen. [...] Verspricht er dies, ist die Aufkündigung meines 'Stillhalteabkommens', das Heraustreten aus meiner Selbstbeschränkung, ist der umfassende Lernversuch für mich sinnvoll. Kann ich dies hingegen nicht erwarten, werde ich weiterhin eher halbherzig, gebrochen, unengagiert - eben 'widerständig' - lernen (Hackl 1991: 45).

Im Zusammenhang des Prozesses der Selbstveränderung hat Holzkamp noch zwei weitere Begriffe geprägt. Das „relative Lernen“ begleitet häufig unbewusst jedes Handeln eines Menschen und verläuft soweit kontinuierlich auf der Basis von bereits erworbenen Fähigkeiten und Wissen, das additiv ausgebaut wird. Das „fundamentale Lernen“ hingegen verläuft diskontinuierlich und kann sich, wie oben angedeutet, konflikthaft und abenteuerlich gestalten, weil „[...] die Grenzen meines Weiterlernens in den bereits erworbenen Fähigkeiten selbst verankert ist“ (Hackl 1993: 43).

Es geht darum, bereits angeeignetes Wissen mit neuem zu konfrontieren und daraufhin vielleicht in Frage zu stellen und zu verändern. „Es erweist sich als notwendig, an das Problem auf eine neue Weise heranzugehen, neue Einsichten müssen entwickelt, neue Handlungsstrategien entworfen, eine neue Sichtweise muß gefunden werden“ (ebenda). Im nächsten Schritt kann das relative Lernen auf einer höheren Ebene fortgesetzt werden. Abschließend wird noch einmal die Funktion beleuchtet, warum Lernbehinderungen und -schwierigkeiten nicht aus dem institutionellen Lehrarrangement begriffen werden, sondern in der Regel auf mangelnde Begabung und familiäre Sozialisationsdefizite zurückgeführt werden. Wie bereits erläutert, isoliert die traditionelle oder auch pädagogische Psychologie die Individuen aus ihrem gesellschaftlich-lebensweltlichen Kontext und unterscheidet zwischen ihrer Erfahrung und ihrer Persönlichkeit (Ich). Das führt dazu, die entstehenden Lern- (und Erziehungsproblematiken) entweder individuell verkürzt zu begründen oder auf das „schwierige“ familiäre Umfeld zu verschieben und es kommt zu der bereits beschriebenen, Verantwortungsverschiebung von strukturell bedingten Problematiken zu persönlich/familiären.

Im Gegenzug, so erklärt Holzkamp, haben er und seine Kolleg\*innen versucht

[...] die individuellen Bestimmungen von (Lern)aktivitäten ohne Ausklammerung der Subjektivität der Handelnden zu erfassen [...] mit den Begriffen der körperlichen, mental-sprachlichen und personalen 'Situiertheit' zu konzeptualisieren [...]. In diesem Zusammenhang werden z.B. 'Eigenschaften' der Lernenden als 'verdinglichende' Grenzbestimmungen ihrer erfahrenen Lebenslage, also in deren Kontext, zu begreifen

versucht. Mangelnde 'Begabung' ist so gesehen, nicht einfach ein außerhalb des Erfahrungszusammenhangs liegendes (etwa test-diagnostisch auszumachendes) Faktum, sondern ein Aspekt der Selbsterfahrung des Subjekts, die selbst wiederum auf verschiedenen Ebenen und auf verschiedene Weise sozial vermittelt ist. So können etwa [...] mit vorgeblich geringer 'Begabung' gerechtfertigte Ausgrenzungsbewegungen anderer als Selbstaussgrenzungen und damit Selbstbehinderungen durch das Subjekt übernommen und 'verinnerlicht' werden. Dabei stellen wir natürlich in Rechnung, daß das Individuum bei seinen Lernbemühungen auch auf tatsächliche Grenzen seiner Möglichkeiten jenseits aller Fremd- und Selbstzuschreibungen verwiesen sein kann, wobei solche Grenzerfahrungen u.E. aber immer 'kulissenhaft' und mehrdeutig bleiben und z.B. die Frage 'kann ich es nicht?' oder 'traue ich es mir nur nicht zu?' kaum jemals endgültig zu beantworten ist (Holzkamp 1996: 35).

Der zugrundeliegende Schematismus lässt sich auch auf das Konzept des „sozialen Lernens“ übertragen. Die „Lerngruppe“ dient u.a. dazu den herausfordernden Schulalltag (der bestimmt ist von oben bestimmten Lehrplänen) besser bewältigen zu können.

Durch die Fixierung der Lernenden als 'Gruppe' scheint es gerechtfertigt, sie als homogenes Ganzes, das sinnvoll einheitlichen Lehraktivitäten (oder Beschäftigungsangeboten) ausgesetzt werden kann, einzustufen und von da aus die Einzelnen, ihre Leistungen und ihr Verhalten, vor allem hinsichtlich der Position in der Gruppe zu orten, entsprechend positiv oder negativ zu bewerten und ggf. Sanktionen gegen sie mit ihrem 'Herausfallen' aus der Gruppe zu begründen (Holzkamp 1996: 36).

Unter dem Vorwand „peer-to-peer“ wird die Verantwortung auf die Mitlernenden verschoben und die Gruppe wird quasi auf den/die einzelnen Verweigernden „aufgehetzt“, weil diese\*r/diese den erfolgreichen Abschluss z.B. einer Gruppenübung bedroht/en und so statt Kooperation zu fördern (als Lehrziel), das Gegenteil zu bewirken und zusätzlich von dem eigentlich Sinn zu befreien, „[...] indem 'mehr' oder 'weniger kooperative' Lernende unter Bezug auf die Gruppe individuell höher oder niedriger bewertet [werden]“ (Holzkamp 1996: 36). Es bleibt auch die Frage offen, wie ein Subjekt sich und im Bezug zu Gruppe wahrnimmt, die es sich nicht selbst ausgesucht hat, denn

[v]om Standpunkt der Lernenden dagegen ist die Wahrnehmung der Mitlernenden als eine 'Gruppe' keineswegs so eindeutig: Die anderen [...] können dabei etwa als Bedrohung, als Konkurrenten, als 'Freunde' oder 'Feinde', [...] auch als eine Art von 'gebrochener' Solidargemeinschaft erfahren werden, mit der ich mich zur gemeinsamen Abwehr der durch die Lehrinstitution an mich herangetragenen Zumutungen zusammenschließe. [...] 'Kooperation' ist [...] vielmehr ein äußerst prekäres und stets durch Konkurrenz- und Dominanzverhältnisse bedrohtes Unterfangen, das unter den Bedingungen der 'Bewertungsuniversalität' in der Schule kaum Chancen hat [...] (Holzkamp 1996: 36-37).

## 5. Subjektwissenschaftlicher Blick auf die Umsetzung einer Übung aus der Konfrontativen Pädagogik

Meine betreuende Professorin hat mich ermutigt, in diesem Teil von mir selbst, anstelle der Verf. zu sprechen, also das „reflexive Ich“ zu verwenden, es sind schließlich meine Erfahrungen, die ich reflektiere. In diesem Kapitel steht demnach die Analyse und Reflexion des sogenannten „Drei-Stuhl-Synchronisationslauf“ anhand der ausgewählten Kategorien der KriPsy im Mittelpunkt, die ich zuletzt in dem Seminar „Methoden konstruktiver Konfliktbearbeitung und Konfliktmanagement“ mit Kommiliton\*innen „durchgeführt habe“. Neben der Selbsterfahrung während der Ausbildung zur Anti-Gewalt-Trainerin habe ich diese Übung zweimal vorher angeleitet: einmal im Rahmen eines präventiven AGT mit älteren Schüler\*innen und ein weiteres Mal auch mit Kommiliton\*innen im Rahmen einer Präsentation zum Thema Mobbing. Bis zum letzten Mal mit dem erdachten Ablauf und Ergebnis.

### 5.1. Kurzbeschreibung der Übung

Drei Freiwillige<sup>30</sup> werden nach vorn gebeten und sollen sich jeweils hinter einem Stuhl positionieren. Die anleitende Person<sup>31</sup> führt ihnen eine Sequenz aus Bewegungen, mit und um einen Stuhl, vor, die die FW nach einer Einpräg- und Ausprobierphase genauso und synchron nachmachen sollen. Die Zuschauenden<sup>32</sup> werden unter dem Vorwand es gehe um „nachhaltiges Lernen“, um Unterstützung gebeten. Ihr Auftrag ist jedes Mal, wenn ein\*e FW einen Fehler macht bzw. nicht synchron ist, „Halt“ zu rufen. Bei „Stopp“ fragt die AP nach, ob „Halt“ gemeint ist! Bei ausbleibendem „Halt“ werden die ZU von der AP angestiftet „Halt“ zu sagen.

Als nächste Schwierigkeitsstufe befragt die AP die FW und die ZU, wer die meisten Fehler gemacht hat und die ZU werden angehalten nun „Halt“ und den Namen des\*r abweichenden FW zu benennen. Die Übung läuft weiter wie bisher. In einer Unterbrechung werden die FW zu ihrer Befindlichkeit befragt.

Als nächste Stufe werden die ZU angehalten „Halt“, den Namen des\*r abweichenden FW zu nennen und den Hinweis zu geben, was genau zu verändern sei. Immer wenn „Stopp“ gesagt wird, fragt die AP, ob „Halt“ gemeint ist. Bei lachenden FW und/oder ZU, fragt die AP eindringlich nach, ob sie die Übung eigentlich ernst nehmen. Die Übung läuft weiter wie bisher.

---

30 Freiwillige wird fortan mit FW abgekürzt.

31 Anleitende Person wird fortan mit AP abgekürzt.

32 Zuschauenden wird fortan mit ZU abgekürzt.

In einer weiteren Unterbrechung werden die FW erneut nach ihrer Befindlichkeit befragt. An diesem Punkt ist in der Regel schon deutlich zu sehen, dass mindestens 1-2 FW (sehr) belastet sind und dies auch mitteilen. Auf Nachfrage der AP, wie sie sich aus dieser Situation lösen könnten, wird oft „Rausgehen“ genannt. Auf die Frage nach weiteren Lösungsstrategien benennt „hoffentlich“ jemand „Stopp sagen“ und tut es auch. Die Übung endet sofort. Sie ist im Übrigen nicht zu schaffen.

## **5.2. Reflexion der Übung**

Mittlerweile weiß ich um den Widerspruch, dass ich einerseits das kapitalistische System kritisiere und seit meiner Jugend in verschiedenen Bereichen wie z.B. rassismuskritischer sowie emanzipatorischer Frauen- und Jugendarbeit politisch aktiv bin und andererseits einige Jahre unkritisch nach Methoden bzw. mit Techniken in meinen AGT arbeitete und blind die gesellschaftlichen Unterdrückungsschematismen in Beziehung zu meinen Adressat\*innen reproduziert habe. Meines Erachtens ist die Soziale Arbeit jedoch generell in diesem Widerspruch verhaftet, besonders in staatlichen Institutionen, wo Sozialarbeiter\*innen auch gezwungen sind, „als langer Arm des Gesetzes“ zu agieren und sicherlich häufiger als ihnen bewusst und/oder lieb ist gegen die Interessen, Bedürfnisse oder sogar Rechte der Adressat\*innen handeln (zu müssen) bzw. hauptsächlich nur eine Kontrollfunktion übernehmen.

Ich bin gutgläubig in die AGT gegangen mit allerlei Lehrzielen im Gepäck. Es ging mir grundsätzlich darum die TN darin zu unterstützen ihren Selbstwert sowie ihre sozialen Kompetenzen zu stärken und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen, um sich in unserer Ellenbogengesellschaft besser behaupten zu können. Inzwischen ist mir bewusst, dass mein guter Wille allein nicht ausreicht und der Weg dorthin gekennzeichnet gewesen ist durch internalisierende Fremdbestimmung, u.a. indem ich die Lehrziele einfach über ihre Köpfe hinweg bestimmt habe, ohne zuvor die lebensweltlichen Bezüge, Ziele und Bedürfnisse der TN überhaupt nur in Erwägung zu ziehen (vgl. Kalpaka 2006: 273-275).

Auch in diese Übung bin ich mit vielen Lehrzielen im Hinterkopf sowie Erfahrungen, die ich den Kommiliton\*innen „vermitteln“ wollte, gestartet. Ich wollte das Erfahren von negativer Gruppendynamik und den sogenannten „Tunnelblick“, sowie Obrigkeitsverhalten aufzeigen und thematisieren. Es ging mir des Weiteren darum, dass die TN eigene (Belastungs-)Grenzen und die anderer besser wahrnehmen lernen. Einfühlungsvermögen sowie das Entwickeln von Problemlösungsstrategien sollten „geschult“ werden. Das Entlarven von Legitimationsstrategien

und das Aufzeigen von Machtstrukturen und Rollen innerhalb einer Gewalt- bzw. Konfliktsituation (Opfer vs. Täter\*in, Anstifter\*in vs. Gruppe) war mir ein weiteres zentrales Anliegen. Zugrunde gelegt ist hier die Annahme, dass mein Lehren auch zum Lernen bei den TN führt bzw. ein (vor-)bestimmter Input auch zu einem bestimmten Output führt. Hier befinde ich mich im Herstellungs- und nicht im Aneignungsmodus. Die darauf beruhende pädagogische Haltung ist, dass ich als Anleiterin genau nach meinen Vorstellungen mit den von mir ausgewählten Methoden und Techniken bzw. „Werkzeugen“, wie es in dem von mir besuchten Seminar „Professionelles Handeln: Konzepte und Arbeitsformen“ hieß, die TN wie Gegenstände zu formen vermag. Wer bzw. was hat in so einem Moment den Subjektstatus? Die TN bestimmt nicht, sondern ich selber bzw. die angewendete Methode bzw. Technik (s. S. 37). Ich werde darauf zurückkommen.

Die Übung baut darauf auf, dass die TN im Vorfeld nicht wissen, was auf sie zu kommt. Es fing schon damit an, dass ich dieses Mal Probleme hatte, überhaupt FW zu finden. Wer kann es den Kommiliton\*innen verdenken, dass sie sich vermutlich ungern freiwillig für etwas melden, wo sie nicht mal erahnen können, was auf sie zu kommt? Im Endeffekt und vermutlich um mir einen Gefallen zu erweisen, haben sich drei erbarmt. Die Anderen habe ich unter dem Vorwand, dass ich ihre genauen Beobachtungen und Rückmeldungen zum Thema „nachhaltiges Lernverhalten“ brauche, zum Mitmachen „animiert“. Anders ausgedrückt habe ich, der in meinen Augen wertvollen Lebenserfahrungen wegen, in Kauf genommen meine Kommiliton\*innen zu täuschen. Die (Definitions-)Macht, die ich währenddessen ausübe, kann ich mittlerweile nicht mehr für mich rechtfertigen, d.h. einerseits meine machtvolle Position dazu zu nutzen, die TN zu blenden und andererseits zu bestimmen, was für wen eine wertvolle Lebenserfahrung ist.

### **5.2.1. Reflexion des Ablaufs der Übung**

Ich habe die Übung, wie gesagt, zweimal vorher in unterschiedlichen Settings angeleitet. In der Regel werden die ZU, ohne dass sie es merken, zur „aufhetzenden“ Menge (Täter\*innen), weil sie die drei FW ständig bei ihrem „Drei-Stuhl-Synchronisationslauf“ unterbrechen und maßregeln, sobald sie nicht synchron sind. Dieses war das erste Mal, dass die ZU relativ zurückhaltend waren. Die drei FW, die eigentlich zu den „Opfern“ werden sollen, waren recht belastbar und haben immer wieder nach neuen Strategien gesucht, die Aufgabe irgendwie zu meistern.

Eine Variante der Übung ist, ein\*e ZU, der\*die besonders häufig „Halt“ sagt, mit einem\*r FW auszutauschen. Wie fließend die Grenze teilweise zwischen Täter\*innen und Opfern ist, weiß ich von meiner Arbeit als Zeugenbetreuer\*in und erinnere mich an den ungefähren Wortlaut einer

Aussage eines Professors im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Seminars, dass Menschen zu Tätern werden, weil sie irgendwann beschlossen haben, keine Opfer mehr zu sein<sup>33</sup>. Die Befürchtungen von den Vertreter\*innen der KP, dass der verzeihende Umgang mit gewalttätigen Jugendlichen die Gefahr birgt, dass es zu einer Umdefinierung vom Täter zum Opfer kommt (s. S. 14), ist somit in Widersprüchen verhaftet, wenn eigentlich die meisten Täter\*innen mal Opfer (von Gewalttaten) waren bzw. auf gesellschaftlicher Ebene oftmals Opfer von Stigmatisierung und sozialer Ausgrenzung sind. Im nächsten Unterkapitel wird dieser Gedankengang wieder aufgegriffen. Zurück zur Auswertung der Übung. Es wurde generell viel gelacht und die Atmosphäre war aus meiner Sicht recht gelassen. Lachen kann auch die Funktion haben, Selbst- und Fremdscham zu überspielen, obwohl ich mir nicht sicher bin, ob das hier auch bzw. nur der Fall war. Die Atmosphäre hat jedenfalls nicht den Boden für das Aufkommen einer absolut negativen Gruppendynamik bereitet. In meiner Rolle als Agitatorin musste ich immer wieder die ZU anheizen „Halt“ zu sagen und habe die FW, obwohl sie zwischenzeitlich nicht weitermachen wollten, immer wieder herausgefordert weiterzumachen, um „krampfhaft“ zu meinen Lehrzielen zu kommen. In diesem Moment habe ich meine Handlungsfähigkeit über die der TN gestellt, denn ich hätte auch akzeptieren können, dass die FW die Übung beenden wollten, bevor meine Lehrziele deutlich geworden sind. Ich hätte spätestens an diesem Punkt „mit offenen Karten spielen“ und thematisieren können, warum die Übung nicht wie gewünscht ablief, d.h. Widersprüche und Spannungsverhältnisse aufdecken, anstatt um meine Professionalität zu bangen (vgl. Kalpaka 2006: 275-278).

Im Vorfeld habe ich gegenüber der Professorin des Seminars<sup>34</sup> erwähnt, dass das Anleiten dieser Übung mich jedes Mal sehr viel Kraft kostet und mir auch großes Unbehagen bereitet, doch es die Mühen bisher immer wert gewesen ist. Ich habe das nie weitergehend hinterfragt, doch inzwischen weiß ich, dass ich mich in meiner Rolle als Agitatorin und „Vortäuscherin“ nicht wohlfühle.<sup>35</sup> In diesem Zusammenhang habe ich mich gefragt, wie es eigentlich um das Wahrnehmen und Respektieren meiner eigenen Belastungsgrenzen steht bzw. um meine Selbstwertschätzung und die Verantwortungsübernahme für mein Handeln? Wie kann ich diese Qualitäten den TN als Lehrziele „vermitteln“ wollen, wenn ich sie selbst nicht authentisch verkörpere? Mit Holzkamps „Lehr-Lern-Kurzschluß“ (s. S. 35-37) sowie seinen Ausführungen zu

---

33 Vgl. Weidner im Seminar „Erziehungswissenschaftliche Bezüge Sozialer Arbeit“ des zweiten Semesters.

34 Sie hat ihre Unterstützung zugesichert und gleichzeitig ihre Vorbehalte gegenüber solchen Übungen geäußert.

35 Ich habe von einigen Komiliton\*innen, Komplimente für die Anleitung der Übung und dafür, wie überzeugend ich meine Rolle gespielt habe, bekommen. Eine Sache von vielen auf die ich jetzt nicht mehr stolz bin.

sozialer Gruppenarbeit (s. S. 41) im Hinterkopf stelle ich mittlerweile die Funktion und Tauglichkeit von Lehrzielen sowie sozialer Gruppenarbeit grundlegend in Frage. Ich werde darauf zurückkommen.

### **5.2.2. Reflexion der gemeinsamen Auswertung der Übung**

Die gemeinsame Auswertung der Übung ist auch nicht so verlaufen, wie ich es geplant hatte. Sie ist mir sogar so weit aus den Händen geglitten, dass nicht einmal ansatzweise deutlich geworden wäre, was ich damit bezweckt hatte, wenn die Professorin nicht interveniert hätte.

Als ich Obrigkeitsverhalten (schematisch) thematisieren wollte, habe ich nicht beachtet, dass es einer der Punkte war, die nicht deutlich geworden sind. Ich muss als Anleiterin auch eine Obrigkeit darstellen, was in diesem Kontext schlicht nicht der Fall war. Ich bin eine Kommilitonin und nicht, wie z.B. für Schüler\*innen, die externe Anti-Gewalt-Trainerin, die außer mit Lehrzielen bepackt, auch noch die Erlaubnis hat „abweichendes Verhalten“ zu konfrontieren und Verhaltenskonsequenzen durchzusetzen. Obrigkeitsverhalten als negatives Phänomen in Gruppenkontexten zu thematisieren ist durchaus sinnvoll, doch es birgt eine gewisse Ironie, wo die kapitalistische Gesellschaft doch auf Hierarchien und dementsprechend auf Gehorsam- und Folgsamkeit seiner Bürger beruht. Es steht auch im Widerspruch zum AAT/CT selbst, wo es doch darum geht, den Trainer\*innen zu gehorchen und sich ihnen und ihren Regeln unterzuordnen, ja sogar gemäß Weidner, mittels Konfrontation „[...] den Widerstand der Jugendlichen zu brechen [...]“ (Krasmann 2000: 210).

Ich kehre im Folgenden zu einigen meiner anfänglichen Fragen zurück: Was steht hinter dem Konzept der Verhaltenskonsequenzen, seien sie nun negativ oder positiv sowie hinter der Formulierung, wie sie häufig standardmäßig in pädagogischen Settings sowie der KP benutzt wird, dass dem Erziehungsverhältnis immer eine emotionale Beziehung zu Grunde liegen soll, die auf Wertschätzung und Annahme basiert (s. S. 14). Ist eine Beziehung eigentlich wertschätzend, sei es zum eigenen Kind oder den Adressat\*innen, die auf der Grundlage von Sanktionen, Bestechung, Kontrolle und Tricks basiert? Eine weitere Formulierung, wie sie in der KP zu finden ist und die ich hinterfragen möchte, lautet: Die Kinder und Jugendlichen sollen fühlen, dass man sie als Person akzeptiert, jedoch bestimmtes, von der Norm abweichendes Verhalten nicht (s. S. 14). Wer definiert, was genau abweichendes/ kriminelles bzw. normales/ nicht kriminelles Verhalten ist?

Zu der Frage, welche Funktion dies in der bürgerlichen Gesellschaft hat, verweise ich einerseits auf die Erläuterungen von Holzkamp und Weber auf S. 33-34 und möchte andererseits kurz auf die

Ausführungen des kritischen Kriminologen Michael Lindenberg zu der Forschung des Soziologen und Kriminologen William Joseph Chambliss eingehen. Chambliss hat über zwei Jahre hinweg an einer Oberschule in Missouri zwei Gruppen junger Männer beobachtet. Die eine Gruppe nannte er „Heilige“ und die andere „Rowdies“.<sup>36</sup> Die „Heiligen“ gehörten Familien an, die der Oberschicht zuzuordnen waren. Sie waren in der Regel gute und engagierte Schüler und verhielten sich innerhalb der Woche zivil und angepasst. Die „Rowdies“ hingegen kamen aus Unterschichtfamilien und glänzten nicht unbedingt in der Schule, doch am Wochenende frönten beide Gruppen den selben Aktivitäten, wie z.B. viel Alkohol trinken, betrunken Auto fahren und Diebstähle begehen. Auffällig war, dass in den zwei Jahren im Gegensatz zu den „Rowdies“, nie einer von den „Heiligen“ festgenommen wurde, obwohl das Verhalten beider Gruppen als „Jugendkriminalität“ bezeichnet werden kann. Die Bürger und die Polizei hatten trotz allem ein ungetrübttes Bild von den „Heiligen“, denn sie waren gut gekleidet, konnten sich gewählt ausdrücken und waren sehr höflich, besonders zu den städtischen Autoritäten. In Befragungen hieß es, sie würden sich nur „die Hörner abstoßen“ und danach wertvolle und anständige Mitglieder der Gesellschaft werden sowie später auch zu den führenden und einflussreichen Personen der Stadt gehören. Wer wollte sich schon gerne mit ihnen bzw. ihren machtvollen und vermögenden Eltern anlegen? Diese Faktoren zählten bei den „Rowdies“ nicht und sie hatten ständig Konflikte mit dem Gesetz. „Nur die 'Rowdies' wurden durch eine in die Machtbeziehung der Stadt eingelagerte selektive Wahrnehmung als kriminell bezeichnet oder 'etikettiert' und damit zu Kriminellen erklärt“ (Lindenberg 2014: 23).

Abweichendes/ kriminelles Verhalten klingt erst einmal, als ob es so ist, wie es ist, d.h. objektiv und allgemeingültig. Wie diese Forschung jedoch einerseits gezeigt hat, wird das gleiche Verhalten moralisch sehr unterschiedlich bewertet. Wissenschaft ist also nie objektiv, sondern sie erschafft sich die Wirklichkeit, die sie zu verstehen und erklären versucht bzw. wird dazu benutzt schon existierende Vorstellungen zu untermauern (vgl. Lindenberg 2014: 21-23). Diese „Bürgervorstellung“ bzw. bürgerliche Ideologie ist von denen geprägt, die Herrschaft und Macht ausüben, d.h. sie stützt und legitimiert bestehende Machtverhältnisse, wie auch Holzkamp darlegt. Die Forschung zeigt andererseits, dass abweichendes/ kriminelles Verhalten in der bürgerlichen Gesellschaft „[...] als eine allgemeine soziale Tatsache besteht und keinesfalls an eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe gebunden ist, etwa die Armen, die Unterschicht oder die arbeitslosen Jugendlichen aus den Randbezirken der Stadt“ (Lindenberg 2014: 24).

---

36 So eine Studie kommt nicht ohne Pauschalisierungen aus, doch lassen sich hier klare Tendenzen erkennen.

Beide enthalten wichtige Implikationen u.a. für die Soziale Arbeit, deren Adressat\*innen in der Regel diese Personen sind und nicht die „[...] anderen Kriminellen, etwa jene aus der Wirtschaft und der Politik [...]“ (Lindenberg 2014: 24). Dieses Beispiel zeigt weiterhin, wie wichtig es ist, das Alltägliche, das „(Un)normale“ oder anders gesagt, herrschende Diskurse und Problemdefinitionen zu hinterfragen (vgl. Kalpaka 2006: 287).

Zurück zur Auswertung der Reflexion der Übung. Es gab Reaktionen seitens der Kommiliton\*innen, die ich nicht erwartet habe. Bei einigen und zwar meines Erachtens denjenigen, die sich unbewusst in die ihnen zugedachte Rolle als „Täter\*innen“ eingefügt haben, hat sich teilweise so viel Widerstand gegen das Erkennen und Reflektieren eigener (Teil-)Schuld geregt, dass ich damit überfordert war bzw. nicht verstanden habe, was eigentlich gerade nicht richtig läuft. Es wurde nicht nur bis zuletzt auf Legitimationsstrategien beharrt, sondern sogar versucht, den Spieß umzudrehen. Der ungefähre Wortlaut einer Kommilitonin war: „Ich habe hier während der Übung nix Negatives vernommen, aber jetzt spüre ich hier definitiv was Negatives“. Bewusst wurde mir das erst im Gespräch mit einigen Kommilitonen\*innen auf dem Heimweg, wo eine im ungefähren Wortlaut sagte: „Krass fand ich XY, die bis zum Schluss versucht hat, sich raus zureden!“

Im Nachhinein betrachtet, finde ich den Widerstand, der sich bei der Kommilitonin aufgebaut hat, überhaupt nicht verwunderlich. Ich habe zwar nicht nach ihren Gründen gefragt, aber ein Versuch sich in die Kommilitonin rein zu versetzen, hat ergeben, dass wenn jemand versucht, einen auf so eine Art und Weise zu instrumentalisieren sowie so konfrontativ sagt, dass ihre Äußerungen lediglich Rechtfertigungen ihres (unkorrekten) Handelns sind, eine verteidigende bzw. abwehrende Haltung durchaus nachvollziehbar ist.

Im weiteren Gesprächsverlauf gestand ich ein, dass ich sehr unzufrieden damit bin, wie die Übung und die gemeinsame Auswertung verlaufen sind und dass ich hoffe, dass meine Anliegen dennoch deutlich geworden sind. Die Antwort einer Kommilitonin, die selbst konfrontative Trainingskurse durchführt, war wieder im ungefähren Wortlaut: „Ja, wir Sozialarbeiter machen bei so was halt nicht so krass mit.“ Ich war daraufhin sprachlos und konnte nur erwidern, dass in meiner Ausbildung zur Anti-Gewalt-Trainerin sich fast alle (mehr oder weniger) haben mitreißen lassen von der Gruppendynamik und alle hatten einen pädagogisch-therapeutischen Hintergrund. Das Gespräch war danach beendet, weil sich unsere Wege trennten. Es folgten Überlegungen, z.B. wie unangenehm es sein kann, gerade für (angehende) Professionelle, wie ich es auch von mir selber kenne, das eigene Verhalten zu reflektieren und sich einzugestehen vielleicht nicht korrekt

gehandelt zu haben. Wie einfach ist es doch einem (inneren) Konflikt auszuweichen und seinen Verdrängungsmechanismus walten zu lassen.

Eine Zeit lang befand ich mich lediglich auf dieser Ebene der Selbstreflexion und selber im Verdrängungs- und Widerstandsmodus. Ich habe nicht erkannt bzw. wollte nicht erkennen, dass die Methode, in diesem Fall die KP, ein Teil des Problems sein könnte und ich mich in den von mir durchgeführten AGT, generell im Herstellungsmodus befand: mit der Übung XY mache ich die TN z.B. zu emphatischen und kooperativen Menschen bzw. produziere aus einem dissozialen einen sozialen Menschen. Die Adressat\*innen wurden so von mir zu Objekten degradiert und ihre Interessen und Bedürfnisse gingen unter. Es stellt sich mir inzwischen die Frage, inwiefern es im Rahmen Sozialer Gruppenarbeit möglich ist, die Ziele eines jeden TN zu erfahren, überhaupt zu verstehen und dann noch unter einen Hut zu bringen. Wie gehe ich z.B. damit um, wenn sich TN verweigern? Bezeichne ich sie lediglich als Ausnahme bzw. Störfaktor bzw. poche auf Regeln, setze Konsequenzen durch und betone den Pflichtcharakter dieser Veranstaltung? Sollte ich, als Professionelle nicht die Haltung haben, wie ich die Autonomie und Partizipation von Adressat\*innen stärken kann, anstelle sie mir unterzuordnen? Wie schaffe ich wirkliche Motivation sowie Erfahrungs- und Aneignungsräume, die nicht auf Elemente, wie Pflicht, Sanktionen, Kontrolle und Tricks angewiesen sind und die TN Lust bekommen sich auszuprobieren und ihre Komfortzone zu verlassen? Auf diese Weise könnte ich mich einem Aneignungsmodus annähern, wo die Adressat\*innen und ihre Interessen und Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen und nicht die Methode und Techniken, meine Lehrziele sowie das Sorgen um meine Handlungsfähigkeit. Des Weiteren können Transparenz und das ehrliche Thematisieren von Widersprüchen und Gefühlen sowie eine Haltung, dass auch ich in meiner Rolle als Professionelle etwas in der gemeinsamen Auseinandersetzung lernen kann, die Grundlagen dafür sein. In Kapitel sechs werden die Überlegungen zur Reflexion der Praxis Sozialer Arbeit mittels der Kategorien der KriPsy, die „[...] sowohl die methodischen Schritte als auch die Rahmenbedingungen und die theoretischen Hintergründe des Handelns [...]“ (Kalpaka 2019: o. S.) umfassen, fortgeführt.

Vorher folgen noch weitere kritische Überlegungen bezüglich der KP sowie dem AAT/CT.

### **5.3. Weitere kritische Aspekte**

Ein weiterer Widerspruch, in dem sich (sozial-)pädagogische Arbeit in verallgemeinerter Weise befindet, ist das „Herumdoktern“ und „Herumwerkeln“ an nicht erwünschten, von der Norm abweichenden Verhaltensweisen von Menschen, während die strukturellen Ursachen von

Problemen ausgeblendet werden. Es passiert wie gesagt, dass die strukturellen Probleme und die Verantwortung dafür entweder auf die Adressat\*innen verschoben bzw. (angehenden) Professionellen als Inkompetenz angelastet werden (s. u.a. S. 34). So auch im AAT/CT, wo es besonders in der Verantwortung der Trainer\*innen und ihrer Trainingsgestaltung liegt, bei hochbelasteten Menschen eine sekundäre (z.B. Hafterlass) in eine primäre Teilnahmemotivation (z.B. Ich will mich verändern) „zu verwandeln“ (s. S. 16) und das am besten in kürzester Zeit und wo das soziale System bisher versagt hat. Es wird zwar von den Vertretern der KP darauf hingewiesen, dass die gesellschaftlich-institutionelle Komponente von Gewalt sowie die lebensweltlichen Bezüge der TN zur Kenntnis genommen werden sollen (s. S. 18).<sup>37</sup> Ich stelle mir jedoch die Frage, ob allein „zur Kenntnis nehmen“ ausreicht und stattdessen sich damit begnügt wird nur das Sichtbare bzw. die individuelle Erscheinungsebene von „aggressivem“ Verhalten zu fokussieren. Die Menschen werden somit und durch die statistische Generierung von Tätertypen als „Täter\*innen“ mit ihren vermeintlichen Verhaltensweisen stigmatisiert, während die wirklichen Gründe und Ursachen für ihr Handeln nicht aufgeklärt werden (vgl. u.a. Krasmann 2000: 196 & Scherr 2003: 42).

In diesem Zusammenhang hinterfrage ich auch die standardisierte und selbstverständliche Aussage, der ich schon häufig in vielen sozialarbeiterischen Kontexten begegnet bin, man müsse die Klient\*innen da abholen, wo sie stehen.<sup>38</sup> Das impliziert einerseits, dass ich als Trainerin weiß, wo es hingehen soll bzw. wo ich die TN haben will. Woher habe ich das Recht das zu bestimmen? Diese Aussage impliziert andererseits, dass ich als Trainerin weiß, wo die TN stehen. Doch woher kann ich das wissen, wenn das AAT, lediglich eine „delikt- und defizitspezifisch Behandlungsmaßnahme“ (s. S. 15) ist und ich nicht einmal die umfassende Biografie, Lebenswelt etc. kenne? Wie soll ich es schaffen, in der kurzen Trainingsdauer von fünf bis sechs Monaten (AAT) bzw. in einigen Wochen (CT) bei allen TN auch nur ansatzweise einblicken, geschweige denn (jemals) verstehen zu können?

Krasmann stellt die folgende Frage und beantwortet sie mit ja, ob es auf gesellschaftlicher Ebene und so auch in der Straffälligenhilfe einen „Rückfall in punitive Täterorientierung“ (Krasmann 2000: 213) gibt?<sup>39</sup> Das dazugehörige Täterverständnis, „[...] 'das den moralisch verwerflichen und

---

37 Die erste, von vier aufeinander aufbauenden Phasen im AAT, ist die Biographiearbeit. Sie ist jedoch hauptsächlich tatbezogen bzw. zum Ermitteln der Aggressivitätsauslöser (vgl. Weidner, Sames 2011: 126).

38 So auch Weidner s. S. 17.

39 Kunstreich spricht von einem generellen Wandel „[...] von einer eher integrativen zu einer punitiven Verhaltenskontrolle“ (Kunstreich 2003: 41).

verantwortlich zu machenden Täter in den Vordergrund stellt [...], die gegenwärtig zur Legitimation der populistischen Forderung nach einer Strafverschärfung des Strafrechts herangezogen werden [...]“ (Krasmann 2000: 213), ist nur ein Aspekt. Scherr ist der selben Ansicht und beschreibt das AAT/CT als Maßnahme,

[...] welche die Differenz von Hilfe- und Sanktionslogik sowie von Sozialpädagogik, Justiz und Psychotherapie unterlaufen. Sie entsprechen insofern einem kriminal- und sozialpolitischen Zeitgeist, für den Verzicht auf solche Unterscheidungen im Interesse der 'Bekämpfung' der gesellschaftlich vermeintlich zentralen Bedrohungen Gewalt und Kriminalität geboten ist [...] (Scherr 2003: 43).

Die quantitative Evaluation des AAT hat ergeben (s. S. 19), dass es nicht wirksamer ist als andere z.B. therapeutische Programme. Die Beantwortung der Frage, warum es sich trotz allem gut verkauft, liegt teilweise in den davor getätigten Ausführungen. Die KP gibt außerdem im Verhältnis einfache und klare Antworten auf komplexe gesellschaftliche Problemstellungen, wie z.B. die Gewaltfrage sowie individuelle Problemlagen von hochbelasteten Adressat\*innen. Strukturierte Klarheit und vereinfachte Antworten sind angenehmer als ständige und teilweise sehr schmerzhaft Reflexion und immer neuen Fragen, die bedacht werden müssen. Das wird besonders in Kapitel sechs noch einmal verdeutlicht. Titus Simon erläutert in diesem Zusammenhang, wie folgt:

Wo in Interaktionsprozessen der verschiedenen sozialarbeiterischen und pädagogischen Interventionen bei der Bekämpfung von Gewalt nur in mühevollen Prozessen und kleinen Schritten [...] Erfolge erzielt werden können – und wo diese [...] auch ausbleiben – werden Interventionstechniken attraktiv, die vorgeben, innerhalb eines klar strukturierten inhaltlichen und zeitlichen Rahmens erfolgreich(er) sein zu können. Die Entwicklung neuer Programme und Qualifikationen entspricht dem Zwang zur 'modernen Profilbildung'. Man hat sich abzuheben von 'normaler' Sozialarbeit und -pädagogik mit ihren oftmals schwachen Konturen, ihren schwammigen Erfolgskriterien und unpräzisen Leitbildern (Simon 2003: 39-40).

Wer mag es kompliziert, langwierig und teuer, wenn es auch schnell und kosteneffizient geht? In nur ca. sechs Monaten vom Gewalttäter zum friedfertigeren männlichen Modell, dass (angeblich) weiß seine „Aggressivität als Vorteil“ zu nutzen bzw. (sich) zu managen, also eigenverantwortlich, eigeninitiativ und selbstkontrolliert zu handeln sowie in der Lage zu sein sich gut zu „präsentieren“, um dann alles erreichen zu können (s. S. 19).

Zum therapeutischen Ziel erklärt wird ein klassisch-männliches Subjektmodell: Das Modell des selbstbeherrschten autonomen Individuums, das seine eigenen Emotionen und Triebe diszipliniert und kontrolliert, sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten selbstbewusst behauptet und geltende Normen anerkennt (Scherr 2003: 43).

Es geht nicht darum, „aggressives“ Verhalten zu eliminieren, sondern zu mäßigen bzw. zu domestizieren. „Zähmung der Schläger“ hieß der Titel eines Zeitungsberichtes (vgl. Krasmann 2000: 208). Aggressivität soll in Durchsetzungsstärke „verwandelt werden“, eine Qualität, die benötigt wird um in der kapitalistischen Arbeitswelt zu bestehen (vgl. Krasmann 200: 207).

Das AAT/CT ist eine patentierte Marketingstrategie, mit der die Patentinhaber viel Geld verdienen, obwohl gemäß Simon solche verhaltenstherapeutischen Konfrontationsprogramme nicht neu waren und in den USA schon seit den 1950er und in Deutschland seit den 1970er Jahren erprobt wurden (vgl. Simon 2003: 38).<sup>40</sup> Hier bleibt die Frage offen, wenn eine einjährige berufsbegleitende Ausbildung zur AAT/CT-Trainer\*in ausreicht verhaltenstherapeutisch (s. Zitat S. 12) arbeiten zu dürfen, warum dann den Aufwand betreiben jahrelang Psychologie zu studieren und danach die sehr teure sowie zeit- und arbeitsintensive Therapeut\*innenausbildung absolvieren? Soziale Arbeit ist, wie der Pflegebereich schon lange zur Dienstleistung, ja zur Ware degradiert worden (vgl. Schweppe 2005: 340).

Im Interesse Kosten sparender, situationsgebundener und problembezogener Formen der Intervention heißt die Devise jetzt: Probleme *managen*, statt soziale Probleme zu *lösen* und das Soziale letztlich beherrschen zu wollen wie noch im Ideal der Normierungsgesellschaft [...]“ (Krasmann 2000: 195).

Krasmann spricht in diesem Sinne vom „[...] Prototypus dieser Ethik des autonomen Selbst [...]“ (Krasmann 2000: 198), der Unternehmerfigur als Leitbild des Kapitalismus. So wird nicht nur die Soziale Arbeit, sondern auch ihre Adressat\*innen, ja eigentlich jedes Subjekt „[...] in dieser selbstunternehmerischen Verantwortung stehend, selbst zu einer aktiven Ware. Es muss sich anpreisen und in der Lage sein, sich entsprechend zu präsentieren“ (Krasmann 2000: 199). Nicht nur Holzkamp verweist in seiner Kritik zur bürgerlichen Scheinfreiheit auf die Verantwortungsverschiebung auf die einzelnen Subjekte sowie der bürgerlichen Forderung nach Gleichheit auf den zugrundeliegenden Schematismus (s. S. 27), den auch Krasmann hervorhebt:

Der fortgeschrittene Liberalismus hat die scheinbare Paradoxie des *Regierens über Freiheit* [...] offenbar bis zur Perfidie perfektioniert. Die Individuen werden in einer Weise sich selbst überlassen, dass sie frei sind, eben das zu tun, was ihnen auferlegt wurde. Zurückgeworfen auf sich selbst, haben sie die Freiheit, aus ihrem Leben etwas zu machen, wofür nur sie selbst verantwortlich sind. Weil das Modell eines rationalen Subjekts im Neoliberalismus eine zentrale Rolle spielt, sollen alle gleichermaßen, also gleichberechtigt in der Lage sein, entschieden und vernünftig zu handeln. Und weil alle

---

40 Die Beschwerde von Weidner, dass Praktiker ein AAT an einem Wochenende durchführen wollten und seine Begründung für die Patentierung, so qualitative Standards garantieren zu können (s. S. 13), ist interessant, wenn bedacht wird, dass der zeitliche Rahmen des AAT/CT auch sehr kurz ist im Vergleich zu einer langfristig angelegten (Verhaltens-)Therapie. Des Weiteren müssen AAT/CT-Trainer\*innen, wenn sie einmal ihre Qualifizierung haben, keine verpflichtende, außer der eigenen Evaluation, erbringen.

gleich sein sollen, kann ihnen auch gleichermaßen Eigenverantwortung zugewiesen werden – auch dies eine Verabschiedung von der Fixierung fundamentaler Unterschiede der »menschlichen Natur« zu Gunsten einer egalitären Weltsicht, die auf eine Oberfläche gleicher Chancenverteilung und Fähigkeitszuweisung blickt (Krasmann 2000: 201).

Es wird im Folgenden noch kurz auf eine Gegenkritik von Rainer Kilb auf den Beitrag von Scherr (vgl. Scherr 2003: 42-44) eingegangen. Gemäß Kilb, kritisiert Scherr

[...] die individual-therapeutisch ausgerichteten Interventionsziele des Trainings. Diese blendeten den Gruppenkontext von Gewalthandlungen und damit den 'Eigen-Sinn solcher Gruppen' aus. Wie Scherr wissen müsste, werden zwar die Klienten in einigen der Anwendungsfelder [...] aus ihren 'Herkunftsgruppen' herausgelöst; das Training selbst findet aber gerade wegen des 'Eigen-Sinns' der Gruppen wieder in solchen statt; ja es ist gerade der neue, etwas anders akzentuierte 'Gruppendruck', der vermutlich die effektivste Wirkung auf die Klienten ausübt. Das Konzept des AAT nimmt hier gerade die Erfahrungen der peer-group-education auf, setzt dabei perspektivistisch auf die Selbstregulationskompetenzen in einer solch inszenierten Gruppe (Kilb 2009: 61).

Auf die Selbstregulierung der TN untereinander „in einer solch inszenierten Gruppe“ zu setzen, ist aus meiner Sicht und Erfahrung ziemlich gewagt. Meine AGT-Ausbilder haben auch davor gewarnt, dass „Selbstregulierungen“ keineswegs vorausgesetzt werden können. Sollte es dazu kommen, bleibt die Frage offen, warum andere TN Druck auf die Störer ausüben? Sehen sie es wirklich so und es hat sich mittlerweile eine primäre Teilnahmemotivation eingestellt? Ob das wirklich so ist, ist aufgrund des Ausklammerns ihrer Subjektivität und Interessen und kurzfristig schon mal gar nicht zu überprüfen. Vielleicht üben sie auch nur Druck aus, um den Trainer\*innen zu gefallen bzw. das Training zu bestehen, um den ersehnten Hafterlass zu bekommen oder auch nur um selber einer unangenehmen (Gruppen-)Konfrontation zu entgehen etc.? Ich verweise zudem auf Holzkamps Kritik an sozialer Gruppenarbeit (s. S. 41). Einerseits wird unter dem Vorwand der „peer-group-education“ die Verantwortung auf die anderen TN verschoben und statt z.B. Kooperation etc. zu fördern, werden die anderen TN nahezu auf die Störer „aufgehetzt“, was banalisierend als „Gruppendruck“ bezeichnet wird. Es bleibt fraglich, wie wirksam dieser wirklich ist oder wie Kilb es ausdrückt, ob der Gruppendruck „[...] **vermutlich** [Hervorheb. der Verf.] die effektivste Wirkung auf die Klienten ausübt“. Andererseits bleibt die Frage offen, wie sich ein TN bzgl. zur Gruppe wahrnimmt. Er hat sich diese ja nicht eigenständig ausgesucht und die Anderen können z.B. auch als Bedrohung, Konkurrenten oder „[...] auch als eine Art von 'gebrochener Solidargemeinschaft' erfahren werden, mit der ich mich zur gemeinsamen Abwehr der [...] an mich herangetragenen Zumutungen zusammenschließe“ (s. S. 41). Aus diesen Gründen wird die Gegenkritik von Kilb zurückgewiesen.

## 6. Folgerungen für die Praxis Sozialer Arbeit

Die KriPsy ist ein Analyseinstrument und es geht, wie gesagt, nicht darum Menschen zu kategorisieren bzw. fremd zu bestimmen, wie es jedoch häufig in der Praxis Sozialer Arbeit passiert. Sie hat in der Regel einen pädagogischen Anspruch und Professionelle (mit ihrem „Werkzeugkoffer“) wollen die Adressat\*innen oftmals mit einem über ihren Kopf hinweg und vorbestimmten Ziel „erziehen“. Probleme werden dabei oft lediglich vom Außenstandpunkt (s. S. 23) betrachtet. Somit werden auch Lösungen angestrebt, die von außen als wertvoll erachtet werden. Häufig wird so eingeschränktes Handeln nahegelegt bzw. zu eingeschränkter Handlungsfähigkeit „erzogen“. Es wird oftmals nur an dem Sichtbarem „herumgewerkelt“ bzw. „herumgedoktert“ und es kommt zu Schuldzuweisungen und dem „Stigmatisieren aufgrund von Normierungsmaßstäben“ (Bader et al. 2006: 192), z.B. als Täter\*innen. Andersherum werden Adressat\*innen oft auch schlicht zu passiven Opfern stilisiert bzw. manche verstecken sich selbst hinter dieser Bezeichnung. Indem sie „zum Opfer werden“ als Schicksalsschlag betrachten, nehmen sie sich selbst Handlungsmöglichkeiten, ihre Lage zu verändern. Frigga Haug vertritt diesbezüglich die Ansicht, dass „sich unterwerfen“ auch eine Tat ist. Diese Aussage unterstreicht, dass Subjekte in ihrem gegebenen Möglichkeitsraum, immer auch die Wahl haben sich anders zu verhalten bzw. zu handeln und stellt die eigne Verantwortungsübernahme dafür heraus (vgl. Haug 1980: 244). Daraus folgt und das zeigt auch die Reflexion der Verf., dass Sozialarbeiter\*innen sich in vielerlei Hinsicht ihre machtvollen Position bewusst machen müssen, nicht nur in Bezug auf die Zieldefinition, sondern auch bzgl. ihrer Definitionsmacht über theoretische Grundbegriffe und daraus folgende Diagnosen bzw. Maßnahmenempfehlungen. Wie zu Beginn erwähnt, müssen fachlich anmutende Phrasen und Selbstverständlichkeiten grundlegend hinterfragt werden.

Im Folgenden wird dies an einem Beispiel verdeutlicht, dass an einem von Holzkamp anlehnt. In einem sozialarbeiterischen Gutachten könnte z.B. von einem Kind die Rede sein, bei dem aufgrund der inkonsequenten Erziehung und des ungeordneten Lebensstils der Mutter, die Entwicklung massiv gefährdet ist und sich bereits eine „seelische Behinderung“ (vgl. §35a SGB VIII) sowie Verhaltensauffälligkeiten manifestiert haben. Aufgrund der Beratungsresistenz der Mutter wird eine Herausnahme aus der Familie sowie eine Fremdunterbringung empfohlen.

In diesem Satz gibt es einige theoretische Grundbegriffe, wie „inkonsequente Erziehung“, „ungeordneter Lebensstil der Mutter“, „Entwicklung“, „seelische Behinderung“, „Verhaltensauffälligkeiten“, in denen bestimmte Annahmen über Zusammenhänge und Inhalte

stecken, auf die sich diese Begriffe beziehen. Diese Grundbegriffe werden in der KriPsy „[...] in denen der Gegenstandsbezug der Theorie angesprochen ist, Kategorien, und der sich darin ausdrückende Bezug auf den Gegenstand wird *Kategorialbezug* genannt“ (Holzkamp 2012: 17). Dieser Satz enthält also einige Kategorialbezüge sowie verallgemeinerte bzw. verallgemeinernde Vorannahmen über empirische Kontexte. Hinter der Feststellung, das Kind sei aufgrund der inkonsequenten Erziehung und des ungeordneten Lebensstils der Mutter massiv in seiner Entwicklung gefährdet, steht die „[...] theoretisch verallgemeinernde Annahme, daß die konsequente Erziehung durch Mütter eine wesentliche Voraussetzung für eine günstige Entwicklung der Kinder ist“ (ebenda) bzw. die Annahme, dass Erziehungsberatung bei den Adressat\*innen häufig eine Art Erleuchtung bzgl. ihrer Erziehungshaltung bewirken könne. Holzkamp spricht hier von der „Zusammenhangsbehauptung oder Zusammenhangsannahme über empirische Abläufe“ (ebenda) und bezeichnet sie als einzeltheoretische Annahmen und „den *Empiriebezug* der Theorie“ (ebenda). Er kritisiert, dass solche verallgemeinernden Zusammenhangsannahmen von vielen Professionellen und das gilt auch für alle bürgerlichen wissenschaftlichen Theorien sowie psychologischen Alltagstheorien, als selbstverständlich erachtet und nicht hinterfragt werden.

Unser Auffassung nach ist der Typ von Theorien, [...], weitgehend ungeeignet, um das, was wirklich zwischen Mutter und Kind, SozialarbeiterInnen und KlientInnen vorgeht, auch nur angemessen zu beschreiben, geschweige denn zu begreifen. Demgemäß sind [...] auch die Maßnahmen bzw. die Aktivitäten, die aus derartigen Theorien abgeleitet sind, keineswegs in ihren Implikationen und Konsequenzen, also in dem, was sie für die Betroffenen – für AuftraggeberInnen, SozialarbeiterInnen, KlientInnen – bedeuten, hinreichend zu rechtfertigen und zu verantworten. Dabei ist die scheinbare Unanzweifelbarkeit und Selbstverständlichkeit solcher Theorien gerade der zentrale Grund für ihre Unhaltbarkeit und latente Inhumanität. In der genannten Selbstverständlichkeit zeigt sich [...], daß hier die in dieser Gesellschaft herrschenden Gedanken und Praxen blind reproduziert werden. Dies bedeutet nicht nur, daß die Oberflächensicht des in der Unmittelbarkeit stehenden Alltagsdenkens verdoppelt wird, sondern auch, die Unterdrückungsverhältnisse und deren Mystifikation in der bürgerlichen Gesellschaft sich 'hinter dem Rücken' in solchen Theorien und der dadurch eingeleiteten Praxis durchsetzen müssen (Holzkamp 2012: 19).

Holzkamp ist der Meinung, dass die Grundbegriffe, wie „Erziehung“, „Entwicklung des Kindes“, „Lernen“ etc. vorab analysiert und inhaltlich geklärt werden müssen, bevor theoretische Zusammenhangsannahmen und daraus abgeleitete Konsequenzen folgen.

Ebenso wenig reicht es, den Zusammenhang zwischen Verstärkerbedingungen und Lernen zu untersuchen [...], sondern wir müssen erst einmal problematisieren, was unter Lernen zu verstehen ist. Wird das, was die traditionelle Psychologie unter Lernen

versteht, überhaupt dem damit verbundenen Geschehen bzw. den Besonderheiten der menschlichen Lebensprozesse gerecht? Von den Grundbegriffen, den Kategorien, geht stets eine selektive Wirkung auf die Beobachtungssituation aus; deswegen sind diese Kategorialbegriffe so wichtig, und deswegen war eine unserer Hauptbeschäftigung der letzten Jahre, die in den bürgerlichen Kategorien enthaltenen Verkürzungen und Realitätsverzerrungen aufzuzeigen und zu entwickelteren kategorialen Vorstellungen über die menschliche Lebenstätigkeit zu gelangen (Holzkamp 2012: 21).

Holzkamp benutzt den Begriff des „Unmittelbarkeitspostulats“ einerseits für die einseitige Betrachtungsweise des Bedingtheitsmodells der traditionellen Psychologie und das Ausklammern der menschlichen Subjektivität. Andererseits bezieht sich der Begriff auf das, was den Menschen durch herrschende Diskurse nahegelegt wird bzw. was dadurch naheliegend ist (vgl. Holzkamp 2012: 20). Er zeigt diese Einseitigkeit weiterhin an den traditionellen Forschungsmethoden auf, worauf im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden kann, jedoch im Folgenden dennoch deutlich wird.

Zurück zu dem Beispielsatz, woran Holzkamp erläutert, welche Fragen die traditionelle Psychologie stellen würde: Wie können Begriffe, wie z.B. „seelische Behinderung“ und „ungeordneter Lebensstil“ operationalisiert (standardisiert, objektiviert) werden? D.h. wie kann man empirisch prüfen, ob eine „seelische Behinderung“ oder ein „ungeordneter Lebensstil“ in diesem Fall auch wirklich vorliegen? Ist der vermutete Zusammenhang zwischen „seelischer Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten“ und „inkonsequenter Erziehung und ungeordneter Lebensstil“ bzw. „Beratungsgesprächen“ und „Erziehungspraxis“ ausreichend empirisch belegt und gibt es Forschungen bei denen die Ergebnisse statistisch nachgewiesen wurden? Diese Fragen sind laut Holzkamp nicht sinnlos, jedoch in der Unmittelbarkeit verhaftet.

Es werden also Bedingungen gesetzt, unter denen Verhalten geändert wird. Das Subjekt als möglicher Ursprung von Handlungen kommt in dieser Konstellation überhaupt nicht vor. Wenn man jedoch die Subjektivität der Betroffenen und damit deren Möglichkeit sich zur gesellschaftlichen Realität und ihren Interessen bewußt zu verhalten, einbezieht, so wird klar, daß diese scheinbar selbstverständlichen Zusammenhangsannahmen alles andere als selbstverständlich, sondern absolut willkürlich, wenn nicht gar widersinnig sind (Holzkamp 2012: 35).

Es könnte auch von der gegenteiligen Annahme ausgegangen werden, dass ein „geordneter Lebensstil der Mutter“ zu „Verhaltensauffälligkeiten“ beim Kind führen, weil ein „geordneter Lebensstil“ auch eine einschränkende Funktion haben kann

[...] d.h. der Mutter dazu dienen kann – wenn sie die Gesamtkonstellation ihrer Lebensbedingungen nicht in Frage stellen kann/will -, eine gewisse Kontrolle über ihre unmittelbaren Lebensbedingungen bzw. 'Lieben' zu gewinnen, indem sie ein

Herrschaftssystem von Normen und Kriterien etabliert, das sich selbst als Entwicklungsbehinderung für alle Beteiligten, einschließlich der Mutter selbst, erweist. Man sieht also, daß die platte Gleichsetzung von 'Ordnung' und 'Entwicklung' unsinnig ist. Und außerdem: Wie stellt man als SozialarbeiterIn fest, ob die Lebens- und Haushaltsführung der Mutter geordnet ist? [...] Schnüffelt man in der Wohnung herum, um festzustellen, wie lange der Abwasch rumsteht oder der Abfall nicht runter getragen wurde? (Holzkamp 2012: 35-36).

Die selbstverständliche Annahme, dass ein „geordneter Lebensstil“ zu einer günstigen Entwicklung führt, ist also gar nicht so selbstverständlich und laut Holzkamp fangen die Fragen hier erst an: Welche Funktion hat die Ordnung für die Mutter? Hat sie so mehr Zeit, für ihres Erachtens wichtigere Dinge? Kompensiert sie so Geschehnisse im Leben, die sie wie jeder Mensch, nicht unter Kontrolle hat? Ist es ein verinnerlichter Zwang bzw. erhofft sie sich so soziale Anerkennung zu bekommen und warum ist ihr dies so wichtig etc.? Erst wenn Fragen dieser Art, die ihre Subjektivität nicht ausklammern, gemeinsam mit ihr geklärt sind, können wir das Kind miteinbeziehen und es fragen, wie es dazu steht (vgl. ebenda). Das ist sehr mühselig und kostet viel Zeit (und Geld).

Wenn man solche Fragen nicht klärt, werden auch statistische Zusammenhangsprüfungen nicht weiterbringen, sondern, wie dies allgemein üblich ist, zu den unterschiedlichsten Ergebnissen führen. Einige Untersuchungen erbringen positive Ergebnisse, andere negative, wiederum andere erhalten gar keine eindeutigen Resultate. Und gibt es dann in einem Überblicksreferat über den Forschungsstand, in dem steht: In zehn Fällen ist die Hypothese bestätigt worden, und in einer Fußnote schreibt man, in fünf Fällen war dies nicht der Fall. Die Frage, warum der Zusammenhang in dem einem Fall besteht und in dem anderen nicht, wird nicht weiter analysiert. Es wäre ja denkbar, daß hinter den unterschiedlichen Ergebnissen völlig unterschiedliche Arten von Praxis stecken. Eine Ordnung, an der alle mitgewirkt haben, könnte ja – im Gegensatz zu einer aufgedrückten Ordnung – wirklich eine günstige Bedingung für die Entwicklung des Kindes darstellen. Das ist ja nicht auszuschließen. Nur, ob dies der Fall ist, ist aufgrund der Begrifflichkeit der traditionellen Psychologie nicht entscheidbar (Holzkamp 2012: 36-37).

Wirkliche Partizipation der Adressat\*innen, also eine partizipative Arbeitsweise, wie auch Hans Thiersch sie in seinem lebensweltlichen Ansatz vertritt (vgl. Thiersch et al.: 194), bedeutet nicht nur den Adressat\*innen auf Augenhöhe zu begegnen sowie die Ziele gemeinsam mit ihnen zu entwickeln, sondern auch ihre Prämissen und Gründe für ihr Handeln einzubeziehen, genauso wie ihren Eigensinn. Das bedeutet z.B. ihre Lebensbewältigungsstrategien nicht zu be- bzw. abzuwerten, denn niemand kennt ihre Lebenslage so gut wie sie selbst. Im Sinne der KriPsy sollen Professionelle den Betroffenen nicht sagen, was sie tun sollen oder lassen, sondern erst auf einen ausdrücklichen Veränderungswunsch hin, können Professionelle gemeinsam mit ihnen, also im intersubjektiven Prozess, Prämissen und Gründe analysieren. Sollten dabei einschränkende Prämissen, unbe-

wusste Gründe und Widersprüche aufgedeckt werden, wäre ein nächster Schritt, diese gemeinsam umzudeuten und nach konkreten Lösungen und neuen Handlungsmöglichkeiten zu suchen, d.h. einen Schritt hin zu mehr Selbstbestimmung zu machen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen beachtet worden sind und wenn ja, wie? Wurden sie lediglich als Ursache bzw. bestimmende Faktoren gesehen? Wie steht es um die persönliche Verantwortungsübernahme für getroffene Entscheidungen?

Soziale Arbeit hat einen (sozial-)politischen Auftrag und zwar auf allen Ebenen, der gesellschaftlichen, der institutionellen sowie der individuellen. Es geht somit auch darum, mit den Menschen und vor allem auch bei sich selbst, sowie dem eigenen professionellen Handeln die Widersprüchlichkeit der restriktiven Handlungsfähigkeit zu reflektieren:

Ich arrangiere mich mit den jeweilig herrschenden Verhältnissen bzw. Kräften – seien dies die Eltern, politische Instanzen, die jeweiligen Mehrheiten oder [...]. Der Versuch eines Arrangements mit den jeweilig einschränkenden Rahmenbedingungen, um auf diese Weise zumindest einen Rest an Verfügung über die eigenen Lebensmöglichkeiten zu erlangen bzw. zu erhalten, ist immer problematisch, weil er bedeutet, daß man die Bedingungen, die einem die Verfügung einschränken, selbsttätig stärkt, d.h. die Kräfte bestätigt, durch die die eigne Handlungsfähigkeit bzw. Entscheidungsmöglichkeiten eingeschränkt sind (Holzkamp 2012: 30).

Holzkamp zeigt das auch für Kinder auf. Angenommen eine Mutter begrenzt ihr Kind stark (und dann haben wir noch nicht nach ihren Gründen gefragt), dann hat das Kind zwei Alternativen:

Es kann versuchen, die Einengung, das Ausgeschlossen-Sein von erweiterten Lebensmöglichkeiten zu sprengen; dann geht es das Risiko ein, die Zuwendung und Unterstützung der Mutter zu riskieren und damit die vorhandene Handlungsfähigkeit zu gefährden. Oder es nutzt die 'Vorteile' aus, die mit seinem Kindlichsein verbunden sind. Ein Kind ist nicht nur ein Kind, sondern spielt immer auch Kind. Und zwar deswegen, weil das Kindspielen in bestimmten Situationen seine Lebenssituation zu verbessern scheint (ebenda).

Die Alternative seine eigenen Interessen auf die Kosten von Anderen durchzusetzen, erscheint häufig als der einfachere Weg, der letztlich nicht zum Ziel führt. Kinder, Adressat\*innen, Freunde oder Kolleg\*innen dazu zu bekommen, dass sie tun, was man selbst für richtig hält, führt dazu, dass man es nicht schafft oder man schafft es, aber es beeinträchtigt die Beziehung (mehr oder weniger stark) und schränkt die eigenen (Entwicklungs-)Möglichkeiten ein. In jeder Auseinandersetzung kann man als Mensch, wie als Professionelle\*r von dem Anderen etwas lernen und z.B. mittels ausgehandelter Kompromisse den schwierigen Weg zusammen gehen und bewältigen. Weitere Folgerungen für die Praxis Sozialer Arbeit aus subjektwissenschaftlicher Sicht, allgemeine und für einzelne Felder, finden sich in dem Buch „Soziale Arbeit“ von U. Eichinger und K. Weber.

## 7. Fazit

Die Professionellen haben natürlich auch ihre eigene Biografie, Deutungen, Gewohnheiten etc., die häufig unreflektiert bleiben und auf die Adressat\*innen projiziert werden. Aus diesem Grund ist es notwendig auch die eigenen Hintergründe des Denkens und Handelns zu analysieren und reflektieren. „Die Analyse der Struktur der Handlungszusammenhänge vom Standpunkt der Betroffenen setzt jedoch immer auch die Analyse der Handlungsmöglichkeiten vom Standpunkt des Sozialarbeitersubjekts voraus“ (Holzkamp 2012: 39). Es gibt in kapitalistischen Verhältnissen und der „[...] widersprüchlichen Doppelbestimmung des gesellschaftlichen Prozesses als Lebensgewinnung und Verwertungsprozeß [...]“ (s. S. 24) kein widerspruchsfreies Handeln. Doch durch Reflexion auf sich und die Welt können Widersprüche aufgedeckt werden. Das schafft Veränderung, also Aktion, die wiederum reflektiert werden muss; Reflexion und Aktion als dialektische Einheit im Prozess (vgl. Freire 1991: 105).

Mit dem subjektwissenschaftlichen Ansatz können sich Sozialarbeiter/innen als Subjekte begreifen, die in bzw. unter den aktuellen Kräfteverhältnissen, Konflikten, Widersprüchen handeln müssen und gleichzeitig ihre Rahmenbedingungen mitgestalten. In subjektwissenschaftlichen Praxisanalysen steht der Zusammenhang zwischen Arbeitsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten und Befindlichkeiten im Zentrum, wodurch 'die täglichen Probleme, Ängste, Enttäuschungen [...] auf ihre realen Ursachen und damit auch [...] im Hinblick auf deren Veränderbarkeit hin analysiert werden' [...] (Eichinger 2015: 322).

Alle Menschen bewegen sich in einem ständigen Spannungsverhältnis von Anpassung und man will es eigentlich anders machen. Es gibt Momente, da muss man innerhalb begrenzter Verhältnisse agieren und es ist von enormen Vorteil das Spannungsverhältnis und seine Spielregeln genau zu kennen, sich Verbündete zu suchen und darüber auszutauschen, an welchen Knöpfen gedreht werden kann. Auf diese Weise kann ein Subjekt, egal in welcher Rolle, versuchen die Bedingungen des jeweils gegebenen Möglichkeitsraum gemeinsam mit anderen zu verändern bzw. sich sogar neue Möglichkeitsräume zu erschließen. Das Schwimmen gegen den Strom ist anstrengend und kann so manches Mal zum Verzweifeln oder sogar Resignieren bringen. Doch Holzkamp erinnert uns Menschen daran, dass solange wir leben, wir immer Handlungsmöglichkeiten haben und wenn wir gerade keine sehen, dann haben wir nicht genau genug geschaut bzw. die Frage zu global gestellt (vgl. Holzkamp 1984: 29).

Ein folgt letzter Gedanke zu den Rechtfertigungen für den menschenunwürdigen Umgang mit „aggressiven“ und „dissozialen“ Adressat\*innen und zur Polemik der Vertreter\*innen der KP bezüg-

lich der Praxisferne von subjektwissenschaftlichen Ansätzen, ihrem verzeihenden Umgang mit Gewalttätern und ihrem „[...] Verständnis altruistischen Helfens [...]“ (Bongartz 2011: 412). Diesbezüglich bleibt nur noch einmal zu betonen,

[...] dass 'Konfrontation' ein wichtiges Element jeglicher sich am Subjekt orientierender Pädagogik und Sozialer Arbeit ist. Die Konfrontation mit dem Anderen, dem Neuen, dem Ungewohnten, dem vielleicht zunächst sogar Angstmachenden ist eine notwendige Bedingung jeglichen Lernens und Bildens aus der Differenz. Ohne Differenz, ohne Reibungsfläche, gibt es keinen 'Lernfortschritt'. Allerdings – und dies ist der zentrale Unterschied zur normativen Konfrontationspädagogik [...] geschieht diese Konfrontation als eine, die Widersprüche bzw. ihre Verdrängung oder Verdeckung in den Subjekten selbst thematisiert. Der Widerspruch zwischen Reden und Handeln, der Widerspruch zwischen gegebenen Möglichkeiten und gewünschten Alternativen, der Widerspruch zwischen erlebter Entwertung und gewünschter Anerkennung, diese und viele andere Widersprüche, [...], sind es, mit denen gelingende professionelle Kommunikation die Subjekte selbst konfrontiert (Kunstreich 2003: 42).

Die Verf. distanziert sich mittlerweile von konfrontativen sozialen Trainings und stellt, wie gesagt, die Funktion und Tauglichkeit von sozialer Gruppenarbeit generell in Frage. Das AAT/CT hat in einer Gesellschaft, die auf Macht, Unterdrückung und Ausbeutung basiert sowie einer Sozialen Arbeit die marktwirtschaftlichen Prinzipien unterworfen ist, durchaus seinen Daseinsgrund. Es sind die Schlussfolgerungen Lindenbergs zu beachten, das „kriminelles“ Verhalten in der bürgerlichen Gesellschaft eine „allgemeine soziale Tatsache“ (s. S. 47) darstellt und die Frage gestellt werden muss, wie bestimmtes Verhalten bei wem und von wem bewertet wird und es eben nicht an bestimmte Gruppen, seien es nun die arbeitslosen Jugendlichen oder Migrant\*innen bzw. an „statistisch generierte Tätertypen“ (s. S. 50) gebunden ist. Sie stimmt der Aussage von Kunstreich zu,

[...] dass es sich beim AAT/CT um die aktuelle Variante des Kerns traditioneller bürgerlicher Pädagogik handelt. Ihren Klassencharakter offenbarte diese immer wieder in den letzten zweihundert Jahren im Umgang mit gewalttätigen und aufrührerischen proletarischen Jugendlichen (Kunstreich 2000: 41).

Gemäß Holzkamp wäre die KP und ihre Maßnahmen wahrscheinlich die „Stilisierung dieser restriktiven Alternative der Handlungsfähigkeit“ (s. S. 26), die vermittelt, dass man sich mit den „naturegebenen“ Verhältnissen und ihren Machtstrukturen abfinden und unterordnen soll. Verhältnisse, wo es für viele nur darum geht „zu funktionieren“ und irgendwie „zurechtzukommen“ bzw. zu überleben, anstatt für gesellschaftliche Lebensbedingungen zu kämpfen, „[...] unter denen man nicht gezwungen ist, um selbst zu überleben, die Lebensinteressen der anderen zu tangieren, sondern unter denen wir gemeinsam unser Leben in menschlicher Würde führen können“ (Holzkamp 1983: 54).

## Quellen

Allespach, M[artin]; Held, J[osef]: „Warum und wozu Subjektwissenschaft“ in: Handbuch Subjektwissenschaft, Hrsg. M. Allespach, J. Held, Bund-Verlag (2015), [S.] 13-19.

Arbeitsgruppe Fachtagungen Jugendhilfe: Grenzgänger, Systemsprenger, Verweigerer. Wege schwierig(st)e Kinder- und Jugendliche ins Leben zu begleiten, Hrsg. Deutsches Institut für Urbanistik (2014) URL: <https://difu.de/node/9553> (Zugriff: 10.08.2019).

Bader, K[urt]; Heißler, M[atthias]; Ludewig, B[irte]; Elster, C[hristian]: „Was ist ein guter 'Profi?' - Ein Forschungsprojekt, vier Standpunkte zur Professionalität“ in: Zu Hause sein im Fragen. Ein ungewöhnlicher Forschungsbericht, Paranus Verlag (2006), [S.] 176-193.

Bandura, A[lbert]: Aggression: eine sozial-lerntheoretische Analyse, 1. Aufl., Klett-Cotta Verlag (1979).

Bausmann, U[te]: „'Liebe den Sünder, hasse die Sünde!' Konfrontativ orientierte Methoden im Schulalltag“ in: Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. überarb. Aufl., Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, R. Gall, Juventa Verlag (2009), [S.] 119-135.

Bodenmann, G[uy]; Perrez, M[einrad]; Schär, M[arcel]: Klassische Lerntheorien. Grundlagen und Anwendungen in Erziehung und Psychotherapie, 2. überarb. Aufl., Hans Huber Verlag (2011).

Bongartz, B[ärbel]: „Grundsätzliche Überlegungen zum Forschungsstand in der Straffälligenhilfe, Evaluationsergebnisse über aggressive Männer und Bedenkenswertes für die Kritiker der Konfrontativen Pädagogik“ in: Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten, Hrsg. J. Weidner und R. Kilb, Juventa Verlag (2011), [S.] 412-428.

Bundesamt für Justiz: „Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland“ (2019), URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/gg/BJNR000010949.html> (Zugriff: 23.08.2019).

— „Bürgerliches Gesetzbuch“ (2019), URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/> (Zugriff: 23.08.2019).

Burschik, L[eo]; Sames, K[arl-Heinz]; Weidner, J[ens]: „Das Anti-Aggressivitäts-Training – Curriculaire Eckpfeiler, Forschungsergebnisse“ in: Gewalt im Griff Bd. 1, Hrsg. J. Weidner, R. Kilb, D. Kreft, 3. Aufl., Beltz 2001, [S.] 74-90.

Corsini, R[aymond J.]: Handbuch der Psychotherapie Bd. 2, 4. Aufl., Psychologie Verlags Union (1994), [S.] 956-977.

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit (DBSH): „Deutschsprachige Definition der Sozialen Arbeit“ (2014), URL: <https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html> (Zugriff: 15.08.2019).

Eichinger, U[Irike]: „Subjektwissenschaft im Praxisfeld Soziale Arbeit“ in: Handbuch Subjektwissenschaft, Hrsg. M. Allespach, J. Held, Bund-Verlag (2015), [S.] 314-329.

Freire, P[aulo]: Pädagogik der Unterdrückten, Rowohlt Taschenbuch Verlag (1991).

Gall, R[einer]: „Ziele und Methoden des Coolness-Trainings (CT) für Schulen“ in: Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. überarb. Aufl., Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, R. Gall, Juventa Verlag (2009), [S.] 105-118.

Hackl, B[ernd] (1993): „Die Schule – (k)ein Ort zum Lernen? Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr Innenleben“ in: *Die deutsche Schule* Heft 1, [S.] 42-51.

— (1991): „Was heißt Lernen?“ in: Wenn alles schläft - Grundlagen emanzipatorischer Erziehung und Bildung III Schulhefte 61, Verein der Förderer der Schulhefte, [S.] 32-46.

Haug, F[rigga]: „Frauen – Opfer oder Täter“ (1980) URL: [http://www.friggahaug.inkrit.de/documents/Opfer\\_oder\\_Tater\\_fuerFrigga.pdf](http://www.friggahaug.inkrit.de/documents/Opfer_oder_Tater_fuerFrigga.pdf) (Zugriff: 28.07.2019).

HAW-Hamburg, Fakultät Wirtschaft und Soziales, Department Soziale Arbeit: Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor Soziale Arbeit (2019), URL: [https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user\\_upload/WS-SozA/Department\\_Soziale\\_Arbeit/Fakultaetsservicebuero/modulhandbuch\\_basa\\_und\\_modultableau\\_stand\\_201903.pdf](https://www.haw-hamburg.de/fileadmin/user_upload/WS-SozA/Department_Soziale_Arbeit/Fakultaetsservicebuero/modulhandbuch_basa_und_modultableau_stand_201903.pdf) (Zugriff: 12.08.2019).

Hayen, D[agmar]: Entwicklung eines Selbstverständnisses von Sozialer Arbeit in der Ausbildung auf der Basis von Praxisreflexion – Gedanken zu projektübergreifenden studentischen Lerngruppen. Reihe: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit – Hannoversche Beiträge, Ev. Fachhochschule Hannover (1999).

Held, J[osef]: „Der Lernbegriff von Klaus Holzkamp“ in: Handbuch Subjektwissenschaft, Hrsg. M. Allespach, J. Held, Bund-Verlag (2015), [S.] 118-123.

Hofmann, S[askia]: „Gewaltprävention“ in: 'Yes, she can!' Konfrontative Pädagogik in der Mädchenarbeit, Gender and Diversity, Bd. 2, Centaurus Verlag & Media (2011), [S.] 60-73.

Holzkamp, K[laus] (1983): „Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen?“ in: *Demokratische Erziehung* Heft 1, [S.] 52-59.

— (1984): „Die Menschen sitzen nicht im Kapitalismus wie in einem Käfig. Gespräch von Heiko Ernst und Claus Koch mit Klaus Holzkamp“ in: *PSYCHOLOGIE HEUTE* Ausgabe 11, [S.] 29-37.

— (1985): *Grundlegung der Psychologie*, Studienausgabe, Campus Verlag.

— (1987): „Grundkonzepte der Kritischen Psychologie“ in: *Wi(e)der die Anpassung. Texte der Kritischen Psychologie zu Schule und Erziehung*, Hrsg. AG Gewerkschaftliche Schulung und Lehrerfortbildung, Verlag-Schulze-Soltau, [S.] 13-19.

— (1991): „Lehren als Lernbehinderung“ in: *Forum Kritische Psychologie* 27, Argument Verlag, [S.] 131-146.

— (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Studienausgabe, Campus Verlag.

— (1996): „Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema Lernen“ in: *Lebendiges Lernen*, Hrsg. R. Arnold, Schneider-Verlag, [S.] 29-38.

— (2012): „Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit am Beispiel der Sozialarbeit“ in: *Soziale Arbeit. Reihe: texte kritische psychologie* 3, Hrsg. U. Eichinger, K. Weber, Argument Verlag, [S.] 16-40.

Kalpaka, A[nnita] (2006): „'Hier wird Deutsch gesprochen' – Unterschiede, die einen Unterschied machen“ in: *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Hrsg. G. Elverich, A. Kalpaka, K. Reindlmeier, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, [S.] 263-297.

— (2019): *Powerpoint - Einblick in Kategorien der Kritischen Psychologie als Subjektwissenschaft*, HAW-Hamburg, Department Soziale Arbeit.

Kilb, R[ainer] (2009): „Weshalb und wozu 'Konfrontative Pädagogik', AAT und CT? Der Versuch einer kritisch-theoretischen Verortung“ in: *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*, 2. überarb. Aufl., Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, R. Gall, Juventa Verlag, [S.] 45-74.

— (2011): „Begriffsverständnis und Platzierung 'Konfrontativer Pädagogik' im gesellschaftspolitischen Diskurs“ in: *Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten*, Hrsg. J. Weidner und R. Kilb, Juventa Verlag, [S.] 30-46.

Krasmann, S[usanne]: „Gouvernementalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-)trainieren beispielsweise“ in: *Gouvernementalität der Gegenwart: Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*, Hrsg. U. Bröckling, S. Krasmann, T. Lemke, Suhrkamp Verlag (2000), [S.] 194-226.

Kunstreich, Timm: „Der Kaiser ist ja nackt!“ in: *SOZIALEXTRA* 4 (2003), [S.] 41- 42.

Leiprecht, Rudolf: „... da baut sich ja in uns ein Haß auf ...“: zur subjektiven Funktionalität von Rassismus und Ethnozentrismus bei abhängig beschäftigten Jugendlichen; eine empirische Untersuchung, 2. Aufl., Argument Verlag (1992).

Lindenberg, M[ichael]: „Verstehen und Gestalten. Zum Verhältnis Kriminologie und Sozialer Arbeit“ in: *Kriminologie und Soziale Arbeit*, Beltz Verlag (2014), [S.] 16-29.

Markard, M[orus]: *Einführung in die Kritische Psychologie*, 4. Aufl., Argument Verlag (2011).

Medice Arzneimittel Pütter GmbH & Co. KG: „Symptome von ADHS bei Kindern und Jugendli-

chen“ (o. J.), URL: <http://www.adhs-infoportal.de/adhs-bei-kindern-und-jugendlichen/symptome-von-adhs> (Zugriff: 19.08.2019)

Pöhlker, R[einhard]; Michaelis, B[ernd]; Terwey, M[ichael]: „'KIP': Das Konfrontative Interventionsprogramm an einer Schule für Erziehungshilfe wird erwachsen“ in: Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. überarb. Aufl., Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, R. Gall, Juventa Verlag (2009), [S.] 137-156.

Schäfer, V[elten]: „Jedem die eigene. Rosa Luxemburg als Aphoristikerin wider Willen“ (2019) URL: <https://www.neues-deutschland.de/artikel/1109823.rosa-luxemburg-jedem-die-eigene.html> (Zugriff: 22.08.2019).

Simon, T[itus]: „Wo Zuwendung nicht hilft, hilft Konfrontation?“ in: *SOZIALEXTRA* 4 (2003), [S.] 38-41.

Scherr, A[lbert]: „Das richtige Rezept für harte Jungs?“ in: *SOZIALEXTRA* 4 (2003), [S.] 42- 44.

Schwepe, C[ornelia]: „Soziale Altenarbeit“ in: Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch; Hrsg. W. Thole, VS Verlag für Sozialwissenschaften (2005), [S.] 331-348.

Thiersch, H[ans]; Grunwald, K[laus]; Köngeter, S[tefan]: „Lebensweltorientierte Soziale Arbeit“ in: Grundriss Soziale Arbeit – Ein einführendes Handbuch, 4. Aufl., Hrsg. W. Thole, Verlag für Sozialwissenschaften (2012), [S.] 175-196.

Ulmann, G[isela]: Über den Umgang mit Kindern. Orientierungshilfen für den Alltag, 4. Aufl., Argument Verlag (2003).

Wasmund, S[teffen]: „Sozialgesetzbuch (SGB VIII) Achstes Buch Kinder- und Jugendhilfe“ (2019), URL: <https://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html> (Zugriff: 22.08.2019).

Weber, K[laus]: „Wann ist (m)ein Kind normal? Oder: Wie Erziehungsratschläge Verwirrung stiften“ in: *Forum Kritische Psychologie* 45, Argument Verlag (2002), [S.] 131-146.

Weidner, J[ens]: (2009): „Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag“ in: Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining, 2. überarb. Aufl., Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, R. Gall, Juventa Verlag, [S.] 29-41.

— (2011): „Das Anti-Aggressivitäts-Training (AAT®) in der Konfrontativen Pädagogik. Lerntheoretische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Behandlung gewalttätiger Intensivtäter“ in: Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten, Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, Juventa Verlag, [S.] 13-29.

—; Sames, K[arl-Heinz] (2011): „Curriculum und Methodik des Anti-Aggressivitäts-Trainings“ in: Handbuch Konfrontative Pädagogik. Grundlagen und Handlungsstrategien zum Umgang mit aggressivem und abweichendem Verhalten, Hrsg. R. Kilb, J. Weidner, Juventa Verlag, S. 126-131.

Winkler, M[ichael]: „Verliebt in das eigene Programm“ in: *SOZIALEXTRA* 4 (2003), [S.] 44- 46.

# Anhang

## Übung „Drei-Stuhl-Synchronisationslauf“

### Ablauf:

- Im Raum werden drei Stühle nebeneinander gestellt. Die AP fragt nach drei FW. Sie werden nach vorn gebeten und alle anderen in die Zuschauerreihen verwiesen.
- Die AP demonstriert eine Sequenz, z.B. hinter den Stuhl stellen, Stuhl hochheben, Stuhl abstellen, nach rechts schauen, nach links schauen, um den Stuhl herum gehen und sich setzen.
- Die AP fordert die FW und die ZU auf, sich alles genau einzuprägen und führt die Übung erneut vor. Anschließend erhalten die FW die Möglichkeit einzeln zu üben bis sie die Sequenz verinnerlicht haben. Danach bekommen Sie die Aufgabe die Übung synchron auszuführen.
- Die AP bittet die ZU, unter dem Vorwand, dass es um „nachhaltiges Lernverhalten“ gehe, um genaue Rückmeldungen und Beobachtungen. Sie werden gefragt, ob sie das unterstützen möchten, was „in der Regel“ bejaht wird. Sie bekommen den Auftrag immer „Halt“ sagen, wenn die drei FW nicht-synchron sind bzw. etwas anderes falsch machen.
- Die FW versuchen sich und werden mehrfach durch „Halt“ unterbrochen. Bei „Stopp“ fragt die AP nach, ob „Halt“ gemeint ist! Bei ausbleibendem „Halt“ werden die ZU von der AP angesprochen und „animiert“ „Halt“ zu sagen, z.B. „Habt ihr das etwa nicht gesehen?“ etc.. Die Übung läuft weiter.
- Als nächste Stufe werden die ZU und die FW befragt, wer wohl die meisten Fehler gemacht hat. Es kommt „in der Regel“ zu Anschuldigungen und die Stimmung wird zusehends negativ. Die ZU werden nun angehalten „Halt“ und den Namen des\*r abweichenden FW zu benennen. Die Übung läuft weiter und die AP „animiert“ weiterhin die ZU zum „Halt“ sagen, falls nötig.
- In einer Unterbrechung fragt die AP die FW zu ihrer Befindlichkeit.
- Als nächste Stufe werden die ZU angehalten „Halt“, den Namen des\*r abweichenden FW zu nennen und den Hinweis zu geben, was genau zu verändern sei. Die AP „animiert“ die ZU weiterhin, falls nötig und fragt nach, ob bei „Stopp“, auch „Halt“ gemeint sei, was in der Regel häufig der Fall ist.
- Falls die FW oder die ZU lachen, fragt die AP ernsthaft und eindringlich nach, ob sie die

Übung eigentlich ernst nehmen. Hier zeigt sich häufig schon ein geteiltes Meinungsbild. Die Übung läuft weiter.

- In einer weiteren Unterbrechung werden die FW erneut nach ihrer Befindlichkeit befragt. Es ist „in der Regel“ schon deutlich zu sehen, dass mindestens 1-2 FW deutlich belastet sind und berichten, dass sie es nicht mehr lange aushalten würden. Auf Nachfrage, wie sie sich aus dieser Situation lösen könnten, wird oft das Verlassen des Raumes als Alternative genannt. Auf die Frage der AP nach weiteren Lösungsstrategien (die nicht mit Wegrennen zu tun haben) benennt hoffentlich ein TN „Stopp sagen“ und tut dies auch, ggf. auf erneute Nachfrage von der AP: DIE ÜBUNG ENDET DIREKT!
- Variante: Wenn ein\*e ZU besonders häufig „Halt“ sagt, wird er\*sie eine\*r der drei „FW“.

### **Auswertung/Inhalte:**

- Die AP fragt nach dem Befinden der FW und wie sie die Übung erlebt haben.
- Die AP fragt die ZU nach Beobachtungen zur Entwicklung der Übung: wurde Betroffenheit ausgelöst etc. ?
- Die AP thematisiert die Rollen in negativen Gruppendynamiken, wie z.B. auch in Mobbing-situationen: Welche Rollen gab es? Wer hatte welche Rolle inne?
  - FW = „Opfer“
  - ZU = „Täter\*innen“? Bzw. wer sind die „Täter\*innen“? Die, die eine aktive Rolle inne hatten bzw. haben nicht auch die ZU, die nicht mitgemacht haben bzw. nicht eingeschritten sind zumindest eine Teilschuld?
  - AP = „Agitator\*in/ Anstifter\*in“: tut komplett unschuldig, z.B. „Habe ja nicht 'Halt' gesagt!“. Ist er\*sie deshalb keine Täter\*in? Bzw. verdeutlichen, welche machtvolle Position die AP inne hat.
- Thematisieren und Reflektieren von Gruppendynamik und Machtstrukturen. Diese Übung zeigt, wie schnell sich auch Professionelle in so einer Dynamik verlieren können.
- Legitimationsstrategien entlarven, z.B. „Ich habe nix gesagt, weil ich die Übung nicht gefährden wollte!“ „Wir haben nur gemacht, was Sie gesagt haben!“ (Verschiebung der Verantwortung s. S. 12).
- Obrigkeitsverhalten und Verantwortung für das eigene Handeln thematisieren und verdeutlichen, wie wichtig es ist, z.B. klare Grenzen zu ziehen.

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift