

Texten zur

***Konfrontativen Pädagogik***

aus der Zeitschrift

**BEHINDERTENPÄDAGOGIK**


Reader

**nur zum internen Gebrauch!**

Schriftleitung: Prof. Dr. Peter Rödler, Opernplatz 12, 60313 Frankfurt a.M.  
Tel.: 069-284767, FAX: +49 69 92870967, E-Mail: proedler@uni-koblenz.de

Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Helga Deppe, Frankfurt a.M. – Prof. Dr. Georg Feuser, Bremen – Prof. Dr. Christiane Hofmann, Gießen – Prof. Dr. Reimer Kornmann, Heidelberg – Prof. Dr. Rudi Krawitz, Koblenz – Dr. med. Horst Lison, Hannover – Prof. Dr. Holger Probst, Marburg – Prof. Dr. Helmut Reiser, Hannover – Prof. Dr. Alfred Sander, Saabrücken – Prof. Dr. Ursula Stinkes, Reutlingen – Prof. Dr. Hans Weiss, Reutlingen – Wienke Zitzlaff, Hannover

## Inhaltsverzeichnis

Stephan Becker Eine Bemerkung zur so genannten ›konfrontativen Pädagogik‹	339
Peter Rödler Alternative zur ›Kusstherapie‹?	343
Birgit Herz Ist die ›Konfrontative Pädagogik‹ der Rede wert?	355
Dorothea Rzepka Anti-Aggressivitäts-Training – Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und kriminologischer Sicht	373
 Heike Schnoor Heilpädagogik als Dialog	385
Wolfgang Jantzen Die »Dominante« (Uchtomskij) als Schlüssel zu einer Theorie der dynamischen und chronogenen Lokalisation der Emotionen im Werk von L.S. Vygotskij	395
Ulrike Trillhaas Die Dynamic Skill Theory nach Kurt W. Fischer	403
Brigitte Schumann »Kontinuitäten« nach 1945 oder: Wie das Erbe der NS- Psychiatrie in den 1970er Jahren noch ungebrochen weiterwirkt	415
Jahresinhaltsverzeichnis	421
Impressum	424

BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 44. Jg., Heft 4/2005, Seite 339

Stephan Becker

### **Eine Bemerkung zur so genannten ›Konfrontativen Pädagogik‹**

Seit 2000 tritt zunehmend häufiger eine so genannte ›konfrontative Pädagogik‹ auf, die mit generalistischem Untertone verkündet, dass sie etwas ganz Neues ist und Besseres anzubieten hätte: Das Neuere und das Bessere bezöge sich auf besonders schwierige Kinder und Jugendliche, die niemand richtig erziehen bzw. therapieren könnte. Pädagogen die in Weiterbildungen für konfrontative Pädagogik gehen, begegnete ich in diesem Jahr insgesamt 7 Mal und bekam wiederholt zu hören, sie fühlten sich so schlecht behandelt, gedemütigt, »fertig gemacht« und offenbar müssten sie auf diese Weise hart gemacht werden, damit sie mit konfrontativer Pädagogik arbeiten könnten. Im Weiteren vernehme ich, dass es um Kinder und Jugendliche geht, die entsetzlich resistent sind und extreme Widerstände gegen jegliche Hilfe hätten, weshalb man schon etwas unternehmen müsste, deren Willen zu brechen, ehe man ihn neu aufrichten würde. Das, was hart an der Unternehmung sei, würde irgendwann mit soviel Güte pur gekoppelt werden, dass es bei dem schalen Geschmack einer ausschließlich sadistischen Aktion nicht bliebe..

Diese hier knapp skizzierten Ausführungen von Pädagogen ergänzen sich mit den Berichten von Eltern, die plötzlich mit ihren »schrecklichen Kind« Mitleid kriegen und äußern, sie hätten nie erwartet, dass ihr Kind einer »folternden Pädagogik« ausgesetzt würde, wie mir ein Vater sagte. Wiederholt wurde ich gefragt gerade von Eltern, ob ich denn befürworten könnte, dass der Willen von Kindern auch nur vorübergehend gebrochen würde, die einen ganz extremen Widerstand gegen jegliche Hilfe und Besserung ihres Verhaltens hätten. Diese Frage stellen nicht nur Eltern, sondern auch Pädagogen und Therapeuten.

Von ›hier auf jetzt‹ störe ich mich am meisten an dem, was ich da vernehme: dass der Widerstand zu groß und zu extrem sein könnte. Außerdem wundert mich gar nicht, dass immer wieder im Gewand von scheinwissenschaftlichen Rationalisierungen Versuche unternommen werden, schwarze Pädagogik neu einzurichten.

Ich halte den Widerstand, egal wie groß er ist, nicht für den Feind, sondern für den wichtigsten Verbündeten jeglicher Hilfe, jeglicher Besserung und jeglicher Behandlung mit schwierigen Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Die Erwachsenen kann ich noch hinzufügen. Grundsätzlich verkündigte ich in Weiterbildungen und Supervisionen im In- und Ausland seit über 20 Jahren, was Erfahrung mich gelehrt hat: Wo Widerstand ist, da ist auch Entwicklung! Im Widerstand stecken jedenfalls alle Kräfte möglicher aktiver Anpassung, nur muss es Gegenüber geben, die das erkennen und sich selbst und den Rahmen ihrer Hilfe so sehr an das hilfebedürftige Subjekt anpassen, dass die im Widerstand gesammelten und formierten Stärken auch erkannt und so offenbar werden, dass sie gefördert und gefordert werden können. In diesem Zusammenhang erinnere ich daran, dass sich mit und ohne Psychoanalyse und psychoanalytische Pädagogik in der modernen Erziehungswissenschaft eine so genannte Resilienzforschung sich in den letzten Jahren immer deutlicher etabliert hat, die von einem solchen positiven Widerstandsbegriff grundlegend ausgeht, um Menschen in schwierigen Lebenslagen von ihren Stärken her zu fördern und eben gerade nicht ihren Willen zu brechen.

Ich arbeite viele jahrelang mit so genannten schwierigsten Jugendlichen aus dem Grenzbereich zwischen Jugendhilfe, Jugendpsychiatrie und Strafvollzug. Auf dem Hintergrund dieser Erfahrung kann ich zur konfrontativen Pädagogik nur sagen, dass diese Pädagogik sich hat verführen lassen, Jugendlichen, die nach Auseinandersetzung suchen, mit Macht zu begegnen und mit ihnen Machtspiele zu spielen. Wer sich als Pädagoge auf Machtspiele einlässt, hat mindestens schon halb verloren, denn nur das sich Einlassen auf Ohnmacht kann dem depressiven Erleben Raum verschaffen, dass nötig ist, um Distanz zu Machtspielen zu gewinnen, insbesondere zu einer Welt der Gewalt ohne Schuldgefühle und Angst. Was ich hier schreibe, bedeutet *nicht*, dass man auf Halt gebende Stärke, liebevolle Strenge, Grenzsetzungen, Streiten ohne sich zu zerstreiten in klarer Abgrenzung zu Strategien der Vergeltung pädagogisch verzichten sollte!

Was mir verdächtig ist bei der so genannten konfrontativen Pädagogik, ist die Behauptung, es wäre notwendig zwischendrin eine mit Demütigung mindestens verwechselbare Strenge pur zu zeigen, und dann mit Positivität pur und riesigen Harmonisierungsdruck eine Einigkeit herzustellen, die einem ursprünglich gewalttätigen Straftäter gar keinen anderen Weg zu gehen erlaubt, als ein angenehmer Gentleman (Weidner) zu werden. Psychoanalytisch betrachtet, habe ich große Angst vor Hass *pur* und ebenso vor Liebe und Harmonisierung *pur*, weil beide als entmischte Gefühle terroristisch sind. Lieben und gekonntes Hassen gehören in der Weise zusammen, dass ein relativ gesundes Dasein nur möglich ist, wenn Liebe und Hass vermischt sind und die Liebe wenigstens ein bisschen dominiert; wenn aber entweder der Eros oder der Todestrieb pur d.h. entmischt in Erscheinung treten, dann wirken sie mit vernichtender Zerstörungskraft, was in der Theoriesprache der Psychoanalyse als ›Deobjektualisierung‹ beschrieben wird; es könnte hinzugefügt werden auch der Begriff ›Entsubjektivierung‹ bzw. der ›brutalen Verdinglichung‹.

Für besonders schwierige Jugendliche gilt wie für jeden genügend gesunden Menschen auch, dass er Konfrontationen mit unangenehmen Wahrheiten nur zulassen kann, wenn das Gegenüber ihm grundsätzlich genügend Wertschätzung entgegen bringt und ihm den Raum lässt, sich so oder anders zu entscheiden, wer er ist, wer er sein will und wie er sich zu den Gegenständen einer bestimmten Konfrontation verhalten möchte. Als Pädagogen und Therapeuten kennen wir alle sehr gut, wie schwer es aushaltbar ist nur für wenige Minuten eine unter Umständen sogar richtige Kritik auszuhalten, wenn derjenige, der sie äußert einem nicht gleichzeitig genügend Wertschätzung entgegen bringt. Wenn das der Fall ist, dann sollten besonders schwierige Jugendliche erst recht viel Respekt von uns erwarten dürfen und gerade nicht auch nur vorübergehend dessen Einschränkung.

Seit Pestalozzi gibt es außer der schwarzen Pädagogik endlich eine große Linie einer Pädagogik der Liebe und meines Erachtens sollte es grundsätzlich kein Zurück hinter eine Pädagogik der Liebe geben. Das heißt nicht, dass man liebenden Herzens nicht auch dosiert, aber eben nicht entmischt, Hass äußern darf und auch mit schwierigen Jugendlichen genau so wie mit schwierigen Kollegen so genanntes ›Tacheles‹ reden darf.

Ich weiß, dass die Rachegeleüste und insbesondere die Neigung zur Vergeltung und zur Einschüchterung in der Gesamtgesellschaft eine gewisse Konjunktur für konfrontative Pädagogik zulässt. Nur wird man schon in wenigen Jahren merken, dass die konfrontative Pädagogik, die von ihr versprochenen Resultate nicht wird realisieren

können. Sie wird zeigen können, dass sie vorübergehend einzelne Menschen zu beachtlichen passiven Anpassungen zwingen kann nur dass die Wirkungen dieses Zwangs nicht zu stabiler anhaltender Moral führen, sondern die Kräfte von deren Zersetzung zunächst abgespalten befördern. Es geht aber gerade darum, im Sinne dessen, was Freud über die Zähmung der Triebe gesagt hat, diese Kräfte in konstruktive Bahnen zu lenken auf der Basis von aktiven Anpassungsleistungen, die nicht nur assimilatorischer, sondern auch akkommodativer Natur (Piaget passim) sind; dabei ist es kontraproduktiv mit der Brechstange gegen die Abwehr loszugehen, anstatt die zur Abwehr gehörigen Schutzfunktionen und Selbstheilungskräfte *nicht* kaputt zu machen.

Die Kräfte eines Jugendlichen, z.B. notorisch zu klauen, können sich nämlich, ohne dass ein Jugendlicher sein Gesicht verlieren muss, in die Fähigkeiten eines guten Kaufmanns verwandeln. Ebenso kann ein Jugendlicher, der aus extremer Einsamkeit gezwungen ist, Brände zu legen, lernen, seine Fähigkeiten zum Feuer machen zu behalten, aber eben zu zähmen und von der Bewältigung seiner Einsamkeit durch Brände zu lassen. Überwindet Letzterer seine Einsamkeit durch genügend gute veränderte Erfahrung des Lebens überhaupt, dann muss sich seine Veränderung für ihn lohnen und nicht nur für diejenigen, die ihn möglicherweise mit dünnlippiger Besserwisserei und Gewalttätigkeit zu etwas zwingen wollen.

Je mehr es uns gelingt, auf allen Ebenen von Erziehung und Bildung Menschen zu helfen, dass sie Scham vor roher Gewalt, Zärtlichkeitssinn, konstruktive Schuldgefühle und Fähigkeit zur Besorgnis und Wiedergutmachung entwickeln, auch über den Gebrauch sie schützender und hemmender Ängste zu verfügen, dann brauchen wir nicht mal mehr darüber zu reden, ob es überhaupt eines besonderen Bereichs der Pädagogik bedürfe, der den Namen ›Konfrontation‹ unterstreicht.

Konfrontationen z.B. im erzieherischen Alltag eines Heimes mit genügend guten und genügend bösen Zieheltern ist *und war schon immer* etwas Selbstverständliches wie Essen und Trinken, weil genügend gesunde Konfrontation etwas mit Ernstnehmen und Wahrhaftigkeit zu tun hat und überhaupt nicht mit Verfolgungsstrategie. Auch in dieser Perspektive empfehle ich, beim Vorrang einer Pädagogik der Liebe gerade gegenüber besonders verletzten schwierigen Kindern und Jugendlichen zu bleiben. Dafür genügend gute Voraussetzungen zu schaffen, wie ich sie als angemessene pädagogisch-therapeutische Milieus beschrieben habe (Becker, St. passim), ist unverzichtbar zum Schutze der Kinder wie der Pädagogen.

Dass eine Pädagogik der Liebe auch weh tun kann und insbesondere an Gewalttaten nichts zu verharmlosen hat, sei an einem kurzen Beispiel skizziert: Ein Jugendlicher von 18 Jahren hatte einen anderen Jugendlichen gemeinschaftlich beinahe tot getrampelt und auch als dieser schon bewusstlos war und sich nicht mehr rührte, immer noch auf ihm herumgetrampelt ohne Angst und Schuldgefühle zu empfinden, ohne Empfindung des Schmerzes, den er einem andern zufügt und ebenso sich selbst. Zunächst konnte dieser gewalttätiger Jugendliche keinerlei Bedauern zeigen, und wenn dann überhaupt nur rhetorisch eine gewisse Distanzierung zu seinem Verhalten daherplappern. Er schafft es ansonsten täglich, mehrere Menschen in seinem Umfeld, insbesondere Pädagogen, gegen sich aggressiv aufzubringen, und im übertragenen und wörtlichen Sinne soviel Schläge und Fußtritte abzukriegen, dass er aus der Unfähigkeit für den von ihm veranstalteten und auch auf ihn selbst zurückwirkenden Terror gar nicht herausfinden konnte. Als die Pädagogen, die er zunächst in die Position

struktureller Missbraucher brachte, sich von diesen Positionen distanzierten und ihre Einstellung änderten, konnte der hier knapp skizzierte Jugendliche empfindlicher werden, und sich der Bearbeitung eigener Misshandlungserfahrung widmen, also eines von ihm selbst erlitten sexuellen Missbrauchs. Er konnte sich dem erst widmen, als er es schaffte, seine Umwelt nicht mehr zu einem Ensemble von Missbraucher werden zu lassen. Als das gelang, konnten die heilende Kräfte der Distanz wirksam werden, und er fingt an, depressiv zu werden und zu leiden und selbstmordgefährdet zu sein, aber er veränderte sich, er entwickelte sich, und er konnte Scham gegen rohe Gewalt entwickeln; seine psychische Geburt hatte begonnen, weil er plötzlich die selbst erlittene Gewalt und das Leiden des von ihm beinahe tot getrampelten Kameraden im Zusammenhang begriff und zu unterscheiden lernte.

Bei einer solchen Geburt müssen mehrere Personen also ein Team kooperieren. Wie im wirklichen Leben auch soll um eines genügend guten Lebens willen kein Mensch einsam geboren werden. Wollen wir einen pathologisch unempfindlichen gewalttätigen Jugendlichen genügend gut erziehen, müssen wir ihn an die Schmerzgrenze der Todeslandschaften seiner Seele (Benedetti, passim) heranführen. Je taktvoller und weiter entfernt von jeder Demütigung wir uns dabei ihm gegenüber verhalten, desto mehr wird er zeitweilig unsere Hilfe als etwas sehr Schmerzliches und auch als Zumutung erleben und erst allmählich das begreifen, als was es gedacht ist, nämlich als genügende menschliche Güte.

**Anschrift des Verfassers:** Dr. Stephan Becker, Backnangerstraße 5 , 13467 Berlin

\* \* \*

**1/2 Werbung**

BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 44. Jg., Heft 4/2005, Seite 343

Peter Rödler<sup>1</sup>

## Alternative zur ›Kusstherapie‹?

»Das Ziel der Umerziehung besteht darin, die ... Besonderheiten in der Persönlichkeitsentwicklung zu überwinden, die Eigenheiten im Denken und Verhalten der Kinder und Jugendlichen, zu beseitigen und damit die Voraussetzungen für eine normale Persönlichkeitsentwicklung zu schaffen«

Eberhard Mannschatz (1976)

»Die Umerziehung von Kindern und Jugendlichen in den Heimen der Jugendhilfe«

*Liebe Leserinnen und Leser der **BEHINDERTENPÄDAGOGIK**,*

der Titel meines Editorials soll in doppelter Hinsicht zielführend sein. Zum einen verweist das hoffentlich spontane Unwohlsein bei der ›Kusstherapie‹<sup>2</sup> auf ein wenn nicht explizites so doch implizites Wissen, dass auch die schönsten, beziehungsstiftendsten Mittel der Begegnung sich in ihr Gegenteil verkehren, zum realen Missbrauch werden, wenn sie einseitig ›technologisch‹ benutzt, aus ihrem Kontext gerissen, zu ebensolchen ›Mitteln‹ verkommen! Zum anderen verweist das ›Alternative zur ...‹ in Opposition zu der als positiv konnotierten ›Kusstherapie‹ auf eine holzschnittartige Digitalisierung, Dichotomisierung in zugeneigt und konfrontativ, hart und weich, gut und böse wie sie als Grundlage einer griffig einfachen Formel in praktisch allen Modemethoden (Motivationstrainings) bis hin zu Sekten als Einstiegsargument benutzt wird. („Think positive“, NLP, die Festhaltetherapie (inkl. der ›Erweckungserzählung‹ – das schlagartiges Erkennen der Wirkungen und Zusammenhänge in der Küche – ihrer Gründerin auf praktisch allen ihrer Promotionsveranstaltungen), Beseitigung von messbaren Engrammen als verlässliche Methode (›Rezept‹) zum glücklichen Leben usw.<sup>3</sup>).

Auch die ›Konfrontative Pädagogik‹, wie auch die ›Konfrontative Therapie‹ (Corsini, Farrelly) von der her sie entwickelt wurde, arbeitet, wenn auch nicht auf Anhieb sichtbar, mit dieser Methode! Grundlage ihres Argumentierens für die im

<sup>1</sup> Liebe Leserinnen und Leser der BHP, die Texte für diese Ausgabe der BHP kamen wegen der hohen Aktualität leider erst spät bei der Redaktion an. Der aktuellen Qualität des Hefts und der Wichtigkeit der Fragestellung wegen habe ich die damit verbundene Verzögerung der Auslieferung des Heftes billigend in Kauf genommen. Ich bitte dieses zu entschuldigen! Danke.

<sup>2</sup> »Küssen statt Schlagen – zu schön um wahr zu sein!« Der letzte Satz des Buches Colla, Scholz, Weidner (Hg.): ›Konfrontative Pädagogik – Das Glen Mills Experiment‹, Mönchengladbach 2001! Es ist eben dieses Digitalisieren, dieses ›Entmischen‹ (Becker s.o.) das aus ›der schönsten Sache der Welt‹ eben eine Vergewaltigung macht, ist der gemeinsame Kontext eben nicht gegeben! Das gilt in gleicher Weise auch für, wie auch immer solidarisch oder zugeneigt gedachte, Strafen!

<sup>3</sup> Eine umfassendere Beschreibung der Taktik von Sekten findet man im Internet unter: <http://www.dioezese-linz.or.at/pastoralamt/weltanschauungsfragen/psych-einleitung.asp>. Auch wenn die ›Konfrontative Pädagogik‹ nun sicher keine Sekte darstellt, ist die Nähe der Argumente ihrer Vertreter zu einigen der dort aufgeführten Aspekten doch unverkennbar.

Wort Sinne NOT-wendigkeit der ›Konfrontativen Pädagogik‹ ist eine Zustandsbeschreibung (sozial-)pädagogischen Handelns gegenüber Straf- oder Gewalttätern heute, die dieses als völlig dominiert durch Theorien der grenzenlosen Empathie und des völligen Gewährenlassens beschreibt. In dieser Situation heillosen Hilflosigkeit durch diese Selbstlähmung einer grenzenlos verstehenden Pädagogik gewinnt die ›Konfrontative Pädagogik‹ den Rang einer Heilslehre, die die Perspektive der Opfer gegen die ansonsten überall umworbene Sicht der Täter verteidigt, als einziger Auswegs aus der Sackgasse.

Diese Deutung scheint überzogen, schaut man sich Texte von Weidner und Kilb, den wesentlichen Promotoren der ›Konfrontativen Pädagogik‹ in Deutschland, an. Aber dennoch blieb gerade diese Dichotomie, das Schwarz der Realität und das Weiß der Lösung ›Konfrontative Pädagogik‹ bei Studierenden ›hängen‹ wie ich an vielen ihrer Aussagen in Sprechstunden nach einem Seminar, das sich nach Aussage der Studierenden durchaus auch kritisch mit den Positionen der ›Konfrontativen Pädagogik‹ befasste, feststellen konnte. War das nun ein kollektives Unverständnis für eine zu komplexe Theorie oder wie kam es zu dieser Reaktion praktisch unisono?

### ***Die Konstruktion eines ›Konfrontationsmangelsyndroms‹ (der Verf.)***

Schauen wir uns das Argumentieren Weidners an, so folgt dieses einem Muster, das diesen Effekt auslöst:

Als erstes werden die LeserInnen dort abgeholt wo sie Weidner mit Recht vermutet: »*Wer einen guten Draht zu mir hat, der kann mir auch hässliche Wahrheiten sagen. Da stell ich meine Ohren nicht auf Durchzug. Da denk ich drüber nach. Vielleicht veränder ich mich dann sogar zum Besseren!*«<sup>4</sup> Die pädagogische Zuneigung/Beziehung, das Verstehen als Grundlage der ›Konfrontativen Pädagogik‹ ihre Einbettung in den pädagogischen ›Common Sense‹ wird betont. Darüber hinaus werden vielfältige Bezüge zu in Bezug auf die Unterdrückung von Klienten unverdächtigen Positionen und Theorien hergestellt: Goffman, Korczak, Makarenko, Redl, Rogers, Perls, Hurrelmann, gar Habermas und Kohlberg.

Im Spiegel dieser Bezüge wird dann besonders auf die Grenzen hingewiesen, die Pädagogen auch im Spiegel dieser Theorien immer wieder situationsbezogen ziehen bzw. die sie in ihrem Setting verankern müssen. Dies ist nun allerdings eine Tatsache, die in *jeder* halbwegs soliden (sonder-, sozial-) pädagogischen Theorie bis hin zur Ablehnung der Empathie innerhalb der Dialogischen Pädagogik durch Buber oder die Installation der kinderorganisierten Ordnungsorgane in Neills ›Summerhill‹, auf die auch Weidner hinweist, eine bedeutende Rolle spielt. Im Spiegel der von Weidner angeführten vielfältigen Bezüge und weit darüber hinaus stellt dieser Aspekt im theoretischen Bereich im Grunde eine Binsenweisheit dar. Zusammengefasst: »*Verstehen aber nicht einverstanden sein*« gilt nicht nur für Gall – auf den Weidner hinweist – sondern fast ausnahmslos für pädagogische *Theorie* insgesamt!

Bis dahin ist Weidner in jeder Hinsicht zuzustimmen! Es würde allerdings auf diesem von ihm selbst entworfenen Hintergrund theoretischer Aussagen völlig ausreichen, auf das häufig mangelnde ›Standig‹, die mangelnde Konfliktbereitschaft

<sup>4</sup> [www.prof-jens-weidner.de/konfron/konfron.html](http://www.prof-jens-weidner.de/konfron/konfron.html). Eine komprimierte Beschreibung, an der sie meine Überlegungen testen können.



von PädagogInnen *in der Praxis* hinzuweisen und aufzuzeigen, dass diese PädagogInnen *so* den Ansprüchen ihrer eigenen theoretischen Bezüge nicht gerecht werden, sie ohne diese Bereitschaft zu situativen Auseinandersetzungen ihre Profession verraten. Diese Wunde ist in der Praxis heute leider an vielen Stellen offen, auch hier ist Weidner zuzustimmen!

Wie gelingt nun Weidner dennoch auf dieser von ihm selbst entwickelten Basis die Begründung für eine neue originäre ›Konfrontative Pädagogik‹ mit den ihr zugeordneten spezifischen patentrechtlich geschützten Methoden des ›AAT® - Anti-Aggressions-Training‹, ›CT® - Coolness Training‹ oder ›KST® - Konfrontativ Soziales Training‹, wenn genau betrachtet allein die professionelle Anwendung der vorhandenen von ihm zitierten Theorien seinen Überlegungen schon voll gerecht wird?<sup>5</sup>

Es gelingt Weidner zum Einen dadurch, dass er in der auch von ihm, wie ich gezeigt habe, komplex beschriebenen pädagogische Praxis einen Bereich identifiziert, in dem sich *diese* Pädagogik als in *jeder* Hinsicht erfolg- und aussichtslos darstellt: den Bereich der ›Jugendlichen Mehrfachstraftäter‹, die zwar nur ›9%‹ der ›abweichenden‹<sup>6</sup> Jugendlichen ausmachten, aber als ›Jugendkriminalitäts-Elite‹ für 50 % der Straftaten verantwortlich seien. Diese Jugendlichen »heißen in Hamburg Dennis, bringen in Mannheim Polizisten um, leben in Frankfurt in der Ahornstraße oder machen Greifswald unsicher«<sup>7</sup>. Diese Gruppe ist nach Weidner so klein, dass sie namentlich bekannt sind. Weidner konstruiert hier – ganz parallel zu den in der Regel berichtenden Medien – ein bis in den Namen personifiziertes Monster, das sich alleine durch seine bedingungslose pädagogische Unerreichbarkeit auszeichnet.

Wie weit diese, *für seine Schwarz-Weiß-Argumentation notwendige(!)*, Ignoranz gegenüber *auch in diesen* Bereichen erfolgreicher pädagogischer Praxis geht, zeigt sein Hinweis auf die Frankfurter Ahornstraße. Gerade mit der Ahornstraße<sup>8</sup> ist nämlich ein Beispiel genannt, wo es dem Frankfurter Kinderbüro gelungen ist, einen *erfolgreichen Weg im solidarischen Dialog* mit den von Ausgrenzung betroffenen Jugendlichen Mehrfachtätern zu gehen, nicht nur Einzelne für die Dauer eines Trainings oder im institutionalisierten Rahmen einer Spezialschule anzupassen, sondern gleich einen ganzen Stadtteil, sozial zu sanieren. Es zeigt den Populismus Weidners, dass dieser diesen Stadtteil bis heute (s.o.) als einen gesellschaftlich beherrschbaren Stadtteil diskriminiert, obwohl er in der Zeit der Sanierung als Professor

<sup>5</sup> Eine sich anschließende Frage wäre hier auch, warum er dies vor dem von ihm selbst explizierten Hintergrund überhaupt betreibt. Ein nicht unbedeutender Motor ist hier sicher die Ökonomie: Ein 7 mal 2-tägiger AAT/CT® Kurs kostet immerhin 2.600 € zzgl. Übernachtung und Verpflegung!

<sup>6</sup> Was heißt hier ›abweichend‹? Bezogen auf welche Basis nennt Weidner hier diese Prozentzahlen???

<sup>7</sup> [www.prof-jens-weidner.de/konfron/konfron.html](http://www.prof-jens-weidner.de/konfron/konfron.html)

<sup>8</sup> [http://hessen.junetz.de/partizipation/projekte/bueros\\_koord/kinderbuero\\_frankfurt.htm](http://hessen.junetz.de/partizipation/projekte/bueros_koord/kinderbuero_frankfurt.htm) oder [http://www.starke-eltern.de/htm/archiv/artikel/12\\_2003/kinderbuero\\_archiv.htm](http://www.starke-eltern.de/htm/archiv/artikel/12_2003/kinderbuero_archiv.htm). Es ist in diesem Zusammenhang sicher nicht uninteressant, dass auf dem Höhepunkt der Auseinandersetzungen das ›Mehrfachtätertum‹ in der Ahornstr. eine lukrative Einnahmequelle war, da die berichtende Journalie damals – vor der Befriedung im Kontakt mit dem Kinderbüro – ein abgefackeltes Auto mit Bild der verummten Täter mit 150 € honorierte.

in Frankfurt diese außerordentlich erfreuliche Entwicklung eigentlich verfolgen und damit auch hätte realisieren müssen.

Ist auf diese mystifizierende Art nun die Zustimmung zu seiner ›Konfrontativen Pädagogik‹ als ›ultima ratio‹ für diesen Einzelfälle erreicht, so dehnt er diese Gruppe sofort wieder aus. Schon in dem scheinbar sehr einschränkenden Absatz spricht er eben nicht nur von den ›namentlich bekannten Ausnahmetätern‹ sondern auch von den knapp 10 % abweichenden Jugendlichen – der Rest von ›über 90 %‹ Jugendlichen, die als normgerecht angepasste ›MTV-Generation‹ aus ›sich gut benehmenden‹, ›schnell denkenden‹, ›aufstiegs- und leistungsorientierten‹ ›new germans‹ lobend beschrieben werden – von denen diese Ausnahmekriminellen 9 % ausmachten<sup>9</sup>. Beziehen wir das auf die Gesamtzahl der Jugendlichen wäre dies knapp 1% *aller* Jugendlichen, d.h. in Deutschland 96.000 Jugendliche (1 % aller Schüler<sup>10</sup> in allgemein bildenden Schulen, d.h. hier sind die Jugendlichen, die keine solche Schule mehr besuchen – Lehrlinge, Arbeitslose – noch nicht einmal mitgerechnet!), mit einem ›Konfrontationsmangel-syndrom‹!

96.000 Mehmetes??? Natürlich *nicht*! Die ›Mehmetes‹ waren ja nur zur Überzeugung nötig. Jenseits dieser ›Spezifik‹ der ›Ausnahmeschläger‹ bleibt als Merkmal der Gruppe, auf die ›Konfrontative Pädagogik‹ angewandt werden sollte, bei Weidner letztlich eigentlich nur die Tatsache der Erfolglosigkeit traditioneller Pädagogik im entsprechenden konkreten Fall. Nicht die Eigenschaft der Klientel sondern die Kompetenz besser Inkompetenz – oder mangelnde Bereitschaft (?) – der Pädagogik entscheidet über die Zugehörigkeit zu dieser Gruppe!

Es ist dies die selbe Methode, die Singer anwendet, der auch in Diskussionen das Extrem seiner Beispielfälle, für die das Tötungstabu nicht gelten sollte, so weit steigerte, bis ihm seine Diskutanten – bis hin zu Peter Radtke im Club 2 – für diesen Fall zustimmten, um dann auf der Basis dieser Zustimmung, seine Gruppe sofort wieder auszuweiten bis hin zu Kindern mit Down Syndrom oder der Bluterkrankheit.

Diese Argumentationsstruktur zeitigt darüber hinaus sogar noch einen weiteren Immunisierungseffekt gegenüber Kritik: Ebenso wie bei Singer, der bei dem Gegenargument von positiven Praxisbeispielen, seine Theorie immer *für dieses Gegenbeispiel*, eben *wegen* des Erfolges(!), für unzuständig erklärte, kann Weidner

<sup>9</sup> An anderer Stelle auf seiner Homepage nennt Weidner eine noch umfassendere Zielgruppe: »Hierzu zählen Jugendliche, Heranwachsende und junge Erwachsene, die sich gerne und häufig schlagen, die selbstbewusst auftreten und Spaß an der Gewalt haben. (Von denen gibt es in jeder Klasse 2-3 (d. Verf.)!) ... Zur Zielgruppe zählen vielmehr stadtbekannte Schläger, Hooligans, Skinheads und Schläger aus multiethnischen oder monoethnischen Gangs.« (<http://www.prof-jens-weidner.de/> unter Qualitätsstandards) Auch hier zeigt sich dieses Schwanken zwischen einer *sehr* kleinen Gruppe ‚namentlich stadtbekannter‘ Schläger, die aber dennoch genügend gesund sind (keine in ihren Wirkungen psychiatrienähe Missbrauchstraumatisierung) die Methode Weidners positiv zu verarbeiten, im zweiten Teil des Zitats und einer fast beliebig auszuweitenden Definition im ersten.

<sup>10</sup> Obwohl es schwer vorstellbar ist, wie ein(e) GrundschülerIn schon unter die ›Definition‹ Weidners, zumindest im engeren Sinn, fallen kann, ist es statthaft hier von *allen* SchülerInnen der allgemein bildenden Schulen auszugehen, da er ja auch ein Beispiel einer konfrontativen Arbeit in einer Grundschule in seinem Buch (Weidner/Kilb: Konfrontative Pädagogik) mit aufführt, d.h. mit einer Gruppe die mit seiner sonstigen Beschreibung der Zielgruppe von ›Konfrontativer Pädagogik‹ nur schwerlich in Deckung zu bringen ist.

von seiner Position aus ganz genauso agieren. Jeder Beweis einer echten Handlungsmöglichkeit gegenüber einem Mehrfachtäter stellt nicht etwa die Thesen Weidners in Frage sondern entfernt diesen ›Fall‹ einfach aus dem Bereich für den die Aussagen Weidners gelten, da die einzige Eigenschaft der Klientel Weidners ja eben in der Erfolglosigkeit von Pädagogik liegt, d.h. die Argumentation Weidners ist so strukturiert, dass seine Aussagen durch andere Theorien überhaupt nicht widerlegt werden können!

Der ›punktgenaue‹ Einsatz dieser Methode definiert sich offensichtlich weniger von dem Klienten als von der Bedürftigkeit der PädagogInnen her! Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass selbstbewusste, streitfähige, d.h. professionell verantwortliche *traditionelle* PädagogInnen – wie z.B. im Kinderbüro der Stadt Frankfurt (s. Ahornstr.) – mit hoher Wahrscheinlichkeit weniger Klienten für die ›Konfrontative Pädagogik‹ produzieren als schwache Pädagogen, die sich nicht in die Verantwortlichkeit eines kulturellen Streits stellen und sich Probleme lieber vom Hals halten. Diese finden in der ›Konfrontativen Pädagogik‹ allerdings dann wirklich ›punktgenau‹ eine passende Methode, die ihnen eine Handlungsoption eröffnet und ihnen gleichzeitig die schwierige Komplexität ihrer Klientel auf Distanz hält.

So stringent sich die Argumentationsstrategie Weidners bis hierhin darstellt, fehlt für die frappierende Wirkung seiner Darlegungen aber noch ein zweiter Baustein. Bis hier wurden nämlich nur Argumente referiert, die die ›Konfrontative Pädagogik‹ in der Erfolglosigkeit *der Praxis* gründen. Damit ist aber noch nicht der Grund für eine neue *Theorie* gegeben! D.h. Weidner muss dieses Scheitern in der Praxis nun als ein Scheitern der vorhandenen Theorien umdeuten, um seine Theorie als Ausweg aus der Sackasse, in die die traditionellen Theorien die Praktiker bei der Arbeit mit dieser Klientel führen, ausweisen zu können. Dieses Vorgehen hat zudem den Nebeneffekt der Entlastung der Praktiker, was der Verbreitung der ›Konfrontativen Pädagogik‹ sicher ebenfalls dienlich ist.

Wie gelingt Weidner nun diese Umdeutung. Es ist erstaunlich, die gleichen Theorien, die er für die Explikation der Problematik nutzte und die ja dort unter Erhalt der Komplexität ihres Ansatzes als *auch* Grenzen fordernde oder organisierende Theorien eingeführt wurden, werden nun unter Absehen eben dieses wichtigen Teils ihrer Theorie unter Bezug auf Aussagen zur Empathie und kritischen Reflexion der (sozial-)pädagogischen Ziele innerhalb dieser Theorien, quasi kollektiv als Grund benannt, dass sich unter den Professionellen innerhalb der (Sozial-)Pädagogik ein Klima breitgemacht habe, dass von Selbstzweifeln, Larmoyanz und in Folge einer permissiven Haltung gegenüber aggressiven Jugendlichen geprägt sei. So stellt er die Zukunft dieser Arbeit in einer Folie seiner Vorlesung als eine Abkehr von Pädagogik und Erziehungswissenschaft insgesamt dar: »*Perspektive: Sozialarbeitswissenschaft: Abschied von Sozialpädagogik & Erziehungswissenschaft. Sozialpolitik & Infrastrukturgestaltung, statt Sozialisation & Defizitorientierung (Mühlum/Staub-Bernasconi)*«<sup>11</sup>

Auch hier wird wieder eine unbestreitbar richtige und wichtige Aussage, dass Pädagogik *alleine* im Zusammenhang mit den aufgeworfenen Fragen nicht genügt, sondern diese Probleme in einem umfassenderen Sinne mit Sozialer Arbeit verbunden

<sup>11</sup> Vorlesungsfolien herunterladbar unter [www.prof-jens-weidner.de](http://www.prof-jens-weidner.de), dort im Download-Bereich Geschichte der Sozialarbeit.

angegangen werden müssen – was allerdings *im Zusammenhang(!)* (sozial-)pädagogischer Arbeit nicht neu ist!<sup>12</sup> –, aus eben diesem Zusammenhang herausgelöst gegen die (Sozial-)Pädagogik gewendet. Dies ist im doppelten Hinsicht problematisch. Zum Einen werden diese Aussagen der (Sozial-)Pädagogik nicht gerecht, disqualifizieren diese, schaffen eine Front zwischen diesen Ansätzen – die selbst im Spiegel der, (Selbst-)Evaluation der ›Konfrontativen Pädagogik‹ (s.u.) zumindest keine schlechteren praktischen Ergebnisse als diese haben !!! – und den Positionen Weidners.<sup>13</sup> Zum Anderen geht, durch die Dominanz des Fokus auf die Konfrontation, der umfassende Zusammenhang der Theorie Weidners selbst verloren, da er mit diesen sozialpädagogischen Positionen eben auch diese Aspekte innerhalb seiner eigenen Theorie entwertet, die er an anderer Stelle, zwar nicht als solche benannt, letztlich doch auch immer wieder und sinnvoller Weise als Teil seines Ansatzes betont.

Zum Schluss dieses Abschnitts möchte ich kurz selbst zu meinem Text bis hier Stellung nehmen:

Ich gebe zu, ich bin verwirrt, erlebe das von mir Vorgetragene als äußerst diskrepant. Zum einen scheinen mir die Darstellungen und Anknüpfungen Weidners in die traditionelle sozialpädagogische Theoriebildung zu umfassend, zu kenntnisreich um nur vorgeschoben, strategisch verwendet zu sein. Zum anderen ist sein Insistieren auf der Singularität der Bedeutung seiner Überlegungen und Methoden gegenüber der sozialpädagogischen Tradition bis hin zum Markenschutz für seine Trainings, dieses Alpha – Omega – Argumentieren, die Theorienkenntnis wirklich vertieft verstanden, geradezu lächerlich. Ist sein Verständnis von anderen als den eigenen Theorien wirklich so schlicht oder bezogen auf den eigenen Standpunkt autistisch selektiv oder ist das alles Strategie? Ich weiß es nicht!

Ich denke aber, dass er mit seinem Argumentieren einen *wichtigen* und sicher heute oftmals – aus welchen Gründen auch immer – vernachlässigten Teil (Sozial-)Pädagogischen Handelns in einer Weise fokussierend bevorzugt, dass er sich aus dem Gesamtkontext pädagogischen Denken und Handelns herauslöst und damit technologisch verkommt. Es geht eben nicht um ›100% gut‹ oder ›80% gut und 20% böse‹ oder ›fifty-fifty‹! Sondern es geht um einen einem Individuum nach Kräften ›punktgenau‹ angepassten fruchtbaren Bedeutungsraum in dem auch Momente der Differenz, der Grenzziehung, des Konflikts *im Zusammenhang dieses gemeinsamen Kontextes (!)* und aus diesem heraus ihren Ort haben<sup>14</sup>. Gerade dieser geht aber, wie ich zeigen konnte, im einseitigen Fokus Weidners trotz aller Gegenimpulse dennoch

<sup>12</sup> Vgl. hier z.B. den Ansatz der psychoanalytischen Sozialarbeit von Paul Federn, seinem Sohn Ernst Federn – der von Bruno Kreisky aus dem Exil in den USA zurückgeholt, den Strafvollzug in Österreich als psychoanalytischer Sozialarbeiter reformierte – bis hin zu Stephan Becker (passim). Hier besteht innerhalb der Psychoanalyse seit der Zeit Freuds und für diese Arbeit im Wortsinne NOTwendig immer auch die umfassender Perspektive der Lebenslage der Klientel als Aufgabe der Praxis. Gleiches gilt, wenn auch nicht explizit als Sozialarbeit bezeichnet, in gleicher Weise praktisch vom Anfang bürgerlicher Erziehung an für pädagogische Ansätze in sofern sie sich marginalisierten Gruppen zugewandt haben!

<sup>13</sup> Was unter dem marketingorientierten Blickwinkel der Identifizierung einer Marke allerdings außerordentlich sinnvoll ist!!!

<sup>14</sup> Aufgabe der Sozialen Arbeit auf einer Vorlesungsfolie Weidners: „Decodieren der Auffälligkeit“!

letztlich verloren. Gleichzeitig und das ist für die ›Konfrontative Pädagogik‹ in Bezug auf ihre Selbstreferenz, insbesondere den Marketinggesichtspunkt, fatal, löst sich die ganze Spezifik dieses Ansatzes auf, wenn dieses digitalisierende Unterscheiden aufgegeben würde!

Mit dem vor diesem Hintergrund verständlichen, Insistieren des spezifischen Blicks der ›Konfrontativen Pädagogik‹ geraten dann allerdings auch wirklich wesentliche praktische Probleme dieser Arbeit aus dem Blick, die erst bei einer Berücksichtigung umfassender pädagogischer Bezüge deutlich sichtbar werden, die systematisch zu berücksichtigen aber von einer professionellen Umsetzung dieser Theorie in der Praxis unbedingt zu fordern wäre. Ich wende mich im folgenden Abschnitt diesen internen Einzelaspekten zu.

### ***Problematische Aspekte der ›Konfrontativen Pädagogik‹***

Ein wesentliches Moment innerhalb der vorliegenden Texte zur ›Konfrontativen Pädagogik‹ – in unserem Diskussionszusammenhang begonnen bei dem Artikel über die Hallig-Gruppe in der ZfH 6/05 aber auch der übrigen Literatur – ist das Insistieren, auf einer guten Beziehung zwischen TherapeutIn und KlientIn – bei Weidner: ›Klare Linie mit Herz‹. Es eint die ›Konfrontative Pädagogik‹ mit der Festhaltetherapie, hier eine ›gute Beziehung‹ zu behaupten oder mit der ›Logik des Herzens‹ (Prekop, Festhaltetherapie) für das Konzept zu argumentieren, ohne diese Behauptung an mehr zu binden als das eigene Erleben der Therapeuten. Nun ist diese Wahrnehmung aber an sich, gerade in einer solch intensiven Situation mit so viel auch innerem Legitimationsdruck, nicht objektiv. Auch die einfache Selbstauskunft eines/r KlientIn zu dieser Frage ist, vor dem Hintergrund der in solch intensiven Situationen stattfindenden Identifikationsprozesse, zumindest fragwürdig.

Die einfache *Behauptung*, diese *gute Beziehung* bestände wahrnehmbar und könne nun das Fundament für die Belastungen der konfrontativen Maßnahme abgeben, deutet auf ein sehr schlichtes Verständnis zwischenmenschlicher Prozesse hin.<sup>15</sup> Diese ›gute Beziehung‹ als Voraussetzung der spezifischen Maßnahmen zu objektivieren, nachweisbar zu machen, wäre grundsätzlich auch als Teil der zu ausgewiesenen Qualitätsstandards zu fordern. Die einfache Feststellung »Sekundäre Behandlungsmotivationen, wie richterlicher Druck, drohender Schulverweis, drohender Widerruf oder anstehende Gerichtstermine sollen nach den ersten vier Sitzungen einem primären Interesse weichen«<sup>16</sup> genügen dieser Forderung in keiner Weise.

Mit dieser Problematik eng verbunden ist die Frage der *Gegenübertragungen*, die bei einer pädagogisch-therapeutischen Arbeit mit Menschen mit jahrelangen Missbrauchserfahrungen, Entwertungen und/oder Entgrenzungen und den damit verbun-

---

<sup>15</sup> An dieser Stelle wäre zudem zu Bedenken, dass, wie Feuser schon im Zusammenhang mit dem gleichartigen Argumentieren der Festhaltetherapie aufwies, die Koppelung eines derart Übergriffigen, verletzenden Verhaltens mit gleichzeitig positiven Beziehungssignalen (›double bind‹) eine massive Identitätsdiffusion auslösen kann, wie dies auch gezielt innerhalb der Folter (›Gehirnwäsche‹) benutzt wird. Die Anpassung an die vorherrschende Norm wird so natürlich sehr wahrscheinlich.

<sup>16</sup> ›Qualitätsstandards‹ herunterladbar im Download-Bereich unter [www.prof-jens-weidner.de](http://www.prof-jens-weidner.de)

denen oft erst einmal sehr persistenten massiven (Auto-)Aggressionen *bei keiner Methode (!!!)* zu verhindern sind. Womit wird innerhalb des Konzepts der ›Konfrontativen Pädagogik‹ systematisch verhindert, dass diese sich Raum bricht, ohne erkannt und reflexiv überwunden zu werden<sup>17</sup>. Hier keine Supervision oder eine andere irgendwie geartete *kontinuierliche* Maßnahme mit dieser Fragestellung vorzusehen halte ich für einen pädagogisch-therapeutischen Kunstfehler im engen Sinn! Eine »qualifizierte Zusatzausbildung zum/zur Anti-Aggressivitäts-TrainerIn, inklusive Selbsterfahrung auf dem so genannten ›heißen Stuhl‹«<sup>18</sup> kann diese kontinuierliche Reflexion nicht annähernd ersetzen. Diese Forderung halte ich dabei nicht für den Ausdruck typischen (sozial-)pädagogischen Selbstzweifels sondern für ein Zeichen professioneller Reflexivität!

Widmen wir uns nun dem Problem der Sicherung des Erfolges der ›Konfrontativen Pädagogik‹. Die von Weidner benannten Evaluationen sind mit einer Ausnahme Evaluationen aus der Arbeit des ISS, der Institution, die die Marken AAT® , CT® und KST® (s.o.). Die Ausnahme stellt einer unabhängigen Evaluation stellt eine Untersuchung des KFN (Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen) dar. In dieser Untersuchung zeigt sich eine mit einer Kontrollgruppe ohne AAT in der gleichen Haftanstalt vergleichbare Rückfallquote von 37 % über den gesamten Untersuchungszeitraum, wobei der ›Gewaltrückfall‹ in dem letzten Untersuchungszeitraumsegment bei der AAT mit 47,1% deutlich höher liegt als bei der Kontrollgruppe ohne AAT (29,4%)!<sup>19</sup>

Die Frage der Nachhaltigkeit wird auch in der in der ZfH veröffentlichten Untersuchung zu der Hallig-Gruppe<sup>20</sup> deutlich. In dieser Untersuchung wurde von *allen* Müttern deren Kinder das Programm schon abgeschlossen hatten (N=3), die also aus einer gewissen Distanz zu der Maßnahme hatten, berichtet, dass es zu keinen Verhaltensänderungen gekommen sei bzw. dass diese nicht vorgehalten hätten. Die eher positive Auskunft in diesem Text über den Erfolg der Maßnahme kommt daher, dass die Autorinnen bei Ihrer Auskunft in dieser Sache die Aussagen aller Mütter aller untersuchten Kinder (N=14) zur Grundlage ihrer Interpretation machten, also auch die Aussagen der Mütter, die mit ihrem Kind noch in die Maßnahme involviert waren.

Insgesamt stellt sich die Frage des empirischen Nachweises der *spezifischen* Wirkung der ›Konfrontativen Pädagogik‹ als außerordentlich dürftig beantwortet dar.

<sup>17</sup> Wenn sie nicht, wie in der Psychoanalyse, sogar als Informationsquelle benutzt wird; dort aber eben nicht entlang des Evidenzgefühls des/r TherapeutIn sondern systematisch reflektiert in der als Teil der Methode immer stattfindenden Supervision.

<sup>18</sup> ›Qualitätsstandards‹ herunterladbar im Download-Bereich unter [www.prof-jens-weidner.de](http://www.prof-jens-weidner.de) – In diesem Zusammenhang: auch der ›heiße Stuhl‹ als Methode zur Einübung von Perspektivwechseln ist keine Erfindung der ›Konfrontativen Pädagogik‹ sondern, entliehen aus der Transaktionsanalyse, eine durchaus verbreitete pädagogisch-therapeutische Maßnahme.

<sup>19</sup> ›Forschung AAT/Literatur‹ Bereich unter [www.prof-jens-weidner.de](http://www.prof-jens-weidner.de), dort KFN Untersuchung wählen. – Es stellt sich die Frage, ob sich die Konfrontative Pädagogik auf dem Hintergrund dieser Ergebnisse ihrer Wirksamkeit intern, im Gegensatz zu dem Auftreten nach außen, so wenig sicher ist, dass dies der Grund dafür ist, dass die in Hamburg angestrebte von dem entsprechenden Verein angestrebte Glen Mills School *außerhalb* der Schulaufsicht arbeiten soll!

<sup>20</sup> Musial/Trüter ZfH 6/2005, S. 218; Gegendarstellung ZfH 7/2005, S. 282

Im besten Fall zeigen sich hier mit dem sonst üblichen Vorgehen innerhalb der untersuchten Einrichtung vergleichbare Ergebnisse. Differenzierte Aussagen darüber, welche Aspekte des jeweiligen Vorgehens dabei die erhobenen Ergebnisse produzierten war nicht möglich.

Als einen weiteren in den Untersuchungen nicht berücksichtigten problematischen Punkt möchte ich die schwammige Diagnostik der Zielgruppe der ›Konfrontativen Pädagogik‹ benennen. Diese macht es schwer, die Untersuchungsergebnisse auf die ›Konfrontative Pädagogik‹ als ganzes zu beziehen. Die einzige klare Aussage ist die des Ausschlusses: »Diese Trainingsprogramme sind nicht geeignet für Suizidale, für Grenzfälle zur Kinder- und Jugendpsychiatrie, für vorherrschend Alkohol- und Heroinabhängige, für Mitglieder der organisierten Kriminalität.« Diese Aussage wird allerdings konterkariert von Weidners Hinweis auf Missbrauchserfahrungen von jugendlichen Tätern. Hier ist die Trennung zwischen ›gesund‹ und ›krank‹ sicher fließend. Was wenn sich über ein solches Trauma schon so viel *Selbsthass* – eine bekannte Reaktion auf Missbrauch – angestaut hat, dass es zu paradoxen Verstärkerwirkungen kommt, d.h. positive Verstärkung wirkt als Identitätsdiffusion und damit als Strafe, negative Erfahrungen/Strafen als identitätsstützend und damit als positive Verstärker. Ist das dann schon pathologisch? Aber genau hier fängt doch das Feld der wirklich schwierigen Klienten sozialer Arbeit an (s. den Text von Stephan Becker in diesem Heft)! Vielleicht lassen sich in diesem Fakt, der mit der Annahme Weidners die Klienten seien in der Regel stabiler als von der Sozialpädagogik angenommen einfach beiseite gewischt wird, einer der Gründe für die im Verhältnis zum Einsatz doch überraschend begrenzten Erfolge der ›Konfrontativen Pädagogik‹ lokalisieren.

Einen weiteren Hinweis bietet die Analyse *innerhalb* des Theoriebezuges wie er von Weidner selbst hergestellt wird. Zentral ist für Weidner die Position Banduras: »Aus sozial-lerntheoretischer Sicht besteht die effektivste Methode, aggressives Verhalten zu vermindern ... darin, den funktionellen Wert prosozialer Alternativen zu steigern. In dem man lohnende Alternativen entwickelt, vergrößert man die Wahlfreiheit der einzelnen Personen und reduziert damit die Aggressivität.«<sup>21</sup> Dem ist sicher von jeder pädagogischen Position heraus zuzustimmen. Wo finden wir nun aber solche lohnenden, das erwünschte Verhalten verstärkenden Aspekte in der ›Konfrontativen Pädagogik‹?

Wir haben es im Spiegel dieser Aussage von Bandura mit zwei Bereichen der Belohnung zu tun. Zum einen die direkte soziale Belohnung durch Interaktionspartner. Hier wirkt sich die ›Konfrontative Pädagogik‹ in der Weise aus, dass

- innerhalb des Kurses bzw. der Schule positive soziale Verhaltensweisen eine starke Aufmerksamkeit bekommen, hier auch Hilfen, diese zu produzieren gegeben werden,
- negative soziale Verhaltensweisen stark negativ geprägte Erfahrungen auslösen – was weniger der lerntheoretischen Position entspricht, die bei dem Löschen von Verhalten auf neutrale nicht negative Erfahrungen setzt,
- die positiven belohnenden Einflüsse für gewalttätiges Verhalten durch die bisherige peer-group unterbunden oder gestört wird indem

<sup>21</sup> Bandura, 1979, S.276 nach: letzte Vorlesungsfolie zu ›Soziales Training Bandura‹ herunterladbar unter [www.prof-jens-weidner.de](http://www.prof-jens-weidner.de)

- durch den Besuch des Kurses oder der Schule („Glen Mills School“) der Kontakt zur bisherigen Gruppe unterbunden wird
- diese selbst an dem Kurs mit seiner positiven normativen Ausrichtung teilnehmen
- mit Maßnahmen wie pro soziale Stellungnahmen (Briefe) an die ehemalige peer-group versucht wird, diesen Kontakt auch dauerhaft zu stören
- positive Vorbilder auch über den Kurs hinaus im Umfeld des Klienten vorhanden bleiben (Ehemalige, Kursteilnehmer)
- innerhalb des Kurses oder der Schule die Stellungnahme für prosoziales Verhalten als Vertreter der geltenden Norm – ganz ähnlich der entsprechenden Strukturen innerhalb der ehemaligen peer-group! – einen starken sozialen Gewinn bedeutet, man hiermit im Rahmen von Aktionen gegenüber negativen sozialen Verhaltensweisen anderer, soziale Macht gewinnt,
- die Chance eröffnet wird, selbst als ›Ehemaliger‹ als Vorbild in solchen Kursen dauerhaft aktiv zu werden und so sozialen Rang, aber auch als Co-Trainer eine wirtschaftliche Perspektive zu erringen.

Dieser letzte Punkt verweist auf einen zweiten Bereich der Verstärkung des prosozialen Verhaltens nämlich den der objektiv sich eröffnenden neuen Lebenschancen. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig zu bedenken, dass die KlientInnen der ›Konfrontativen Pädagogik‹ in der Regel aus einem Lebenszusammenhang kommen, der für diese keinerlei wirtschaftliche Zukunftsperspektive sichtbar sein lässt. Es ist gerade diese Aussichtslosigkeit innerhalb des durch die Konsumgesellschaft gegebenen Wertesystems (tolle Autos, Klamotten ...) jemals durch entsprechende Mittel einen innerhalb diesen Kategorien bedeutungsvollen Status zu erringen, die die Jugendlichen dazu bringt, ein eigenes Normensystem entstehen zu lassen innerhalb dem sie sich genügend potent fühlen Anerkennung zu bekommen.

Die Nachhaltigkeit der genannten Maßnahmen der ›Konfrontativen Pädagogik‹ ist deshalb wesentlich daran gebunden, dass sich *dieser* Punkt für eine(n) Klientin *auf Dauer* ausreichend positiv entwickelt, soll der Erfolg nicht an den dauernden Einfluss der ›Konfrontativen Pädagogik‹ gebunden bleiben. In diesem Zusammenhang ist das alleinige Aufgeben gewalttätigen Verhaltens zwar eine notwendige aber sicher keine hinreichende Bedingung für Erfolg (z.B. eine Lehrstelle zu bekommen). Ein systematisches Berücksichtigung dieser Problematik findet, bis auf den Hinweis auf der Basis des veränderten Verhaltens könnten die KlientInnen dann auch weitere Kompetenzen entwickeln, innerhalb der ›Konfrontativen Pädagogik‹ nicht statt. Der Hinweis diese Pädagogik wäre auf der Basis der Chancenlosigkeit ihrer Klientel gesellschaftskritisch gegenüber der ›winner-looser Gesellschaft‹<sup>22</sup> ist entlang der Texte nicht nachzuvollziehen.

Letztlich stellt sich diese Pädagogik alleine als eine massive Anpassung von Jugendlichen an die herrschenden Normen unter absehen aller gesellschaftlichen Bedingungsvariablen dar. *Diese Aussage impliziert NICHT, dass dieses Verstehen der Bedingungen die zu dem Verhalten der Jugendlichen führen, dieses Verhalten*

22

Weidner/Kilb: Konfrontative Pädagogik. Wiesbaden 2004, S. 7



*entschuldigt oder akzeptiert!!!* Es impliziert nur einen hier notwendig werdenden Bereich politischen Engagements im Lebensumfeld der Jugendlichen als Ergänzung dieser Arbeit um eben die Nachhaltigkeit der Arbeit zu gewährleisten<sup>23</sup>. Weidner bleibt hier dagegen voll im Rahmen der neoliberalen Individualisierungen von Erfolg unter völligem Absehen der gesellschaftlichen Bedingungen der Klientel. Im Gegenteil arbeitet Weidner mit seinen Management Kursen aktiv an diesen Gesellschaftsverhältnissen die alleine auf individueller Durchsetzung und letztlich individueller Macht beruhen mit. Die Titel der von Weidner veröffentlichten Texte in diesem Bereich sprechen für sich: »Vom Bauern zum König. Streetgang-Wissen für Karrieristen«, »Mit Biss zum Erfolg«, »Der Bessere soll siegen« oder »die Peperoni Strategie«. Als Inhalte seiner Managementtrainings benennt er:

- Wie viel Biss ist nötig, wie viel Aggression ist möglich?
- Das Erfolgsprofil der Durchsetzungsstarken.
- Negative Aggression - Was Führungskräfte disqualifiziert!
- Das Mobbinggespräch - Wie Sie nicht zum Opfer werden.
- Konfrontative und provokative Techniken.
- Machtspiele
- Die Diamantenanalyse: Welche Rolle im Team wird Ihnen zugeschrieben?
- Der heiße Stuhl - Über Einsteckerqualitäten und Durchsetzungsstärke.

Resümierend bleibt festzustellen. Es ist der ›Konfrontativen Pädagogik‹ zu danken, dass sie die Frage von Konfrontationen im Kontext (sozial-)pädagogischer Arbeit auf die Tagesordnung gebracht hat. Es ist sicher wahr, dass sich in diesem Praxisbereich so etwas wie ein Habitus der Larmoyanz eingestellt hatte, eine Portion ›Selbstempowerment‹ der (Sozial-)Pädagogik heute sicher gut tut. Es darf aber auch hier nicht davon abgesehen werden, dass diese Haltung vor allem auch ein Ergebnis der zum großen Teil völlig unzureichenden Bedingungen ist, unter denen die KollegInnen seit Jahren unter zudem ständig steigendem gesellschaftlichen Problemdruck (Gesellschaftsmodernisierung, Neoliberalismus, Globalisierung) und in Folge weiterer Marginalisierung ihrer Klientel arbeiten. Der Blick nach Frankreich heute zeigt die Folgen dieser Entwicklung. Auch dieses *NICHT* als Entschuldigung sondern als Hinweis auf die anstehenden politischen Aufgaben.

Es bleibt aber auch festzuhalten: Die ›Konfrontative Pädagogik‹ stellt sich in Bezug auf die Akzeptanz von Macht und Herrschaft in die Tradition ihrer Klientel. Sie strebt zwar eine Anpassung ihrer Klientel an die herrschenden Normen und Werte an, stellt aber die Dominanz von Macht und Herrschaft für die individuelle Bedeutung und damit ein Bedeutungssystem im Gegensatz zu Solidarität und Gemeinsinn nicht in Frage sondern zementiert diese Bedeutungen.

In meinem abschließenden Absatz möchte ich auf diesen Aspekt eingehen und versuchen deutlich zu machen, dass hier Entwicklungen und Wirkungen auf der Basis

---

<sup>23</sup> Vgl. hier die Erfolge bei der Sanierung der Ahornstr. durch das Kinderbüro der Stadt Frankfurt, die diese eben auf dem Hintergrund umfassender auch struktureller Maßnahmen vor Ort erreichte. Vgl. hierzu aber auch schon die erfolgreiche sozialpädagogische Arbeit studentischer Projekte von Gerd Iben in Frankfurter Brennpunkten in den 70er Jahren durch die Schaffung von durch die Bewohner selbst verwalteter Spielstuben und Jugendzentren.

der ›Konfrontativen Pädagogik‹ denkbar werden, die von dieser so sicher *nicht* intendiert sind.

### ***Zementierung von Macht und Herrschaft durch ›Konfrontative Pädagogik‹***

Vergegenwärtigen wir uns nicht nur einen AAT Kurs sondern eine komplette Schule (Glen Mills School), die nach diesen Prinzipien aufgebaut ist, d.h. vor allem sehr enge soziale Kontrolle auch der Schüler untereinander in Bezug auf die herrschenden Regeln und die Schöpfung des Gemeinsinns dieser Einrichtung aus eben dieser Tatsache sind wir bis hin zu der Betonung der Möglichkeit sportlicher Erfolge als sozial besonders geförderte Leistung, den Verhältnissen wie sie in dem Roman ›Die Welle‹ von Morton Rhue beschrieben wird.<sup>24</sup> Dieser Jugendroman, *der sich auf eine wahre Begebenheit bezieht (!)*, zeigt, wie sich im Kontext eines Experiments im Geschichtsunterricht zum Faschismus die im Unterricht simulierten Ordnungsstrukturen und Rituale für alle Beteiligten als so verführerisch erweisen, dass sich das Experiment völlig verselbständigt, trotz grundlegend positiver Formulierung der Regeln »Macht durch Disziplin Macht durch Gemeinschaft! Macht durch Handeln!« eine alles dominierende diktatorische Sozialstruktur an der Schule entsteht und nur unter größten Schwierigkeiten wieder beseitigt werden kann.

Es ist vor diesem Hintergrund wirklich die Frage, was die Schüler in einer solchen Einrichtung wie einer Glen Mills School für ihr Leben *nach* der Schule lernen. Ich sehe nur die Nachricht: *›die Ausübung von Macht ist legitimiert, bis hin zu persönlichen Verletzung von Delinquenten dieses Systems, wenn Du zur richtigen, d.h. dominanten Seite der Macht gehörst, Dich den Herrschenden anpasst‹*. Werden Sie das ›prosoziale‹ Verhalten auch behalten wenn die Belohnungen, die innerhalb der Schule wirksam sind wegfallen, sie wieder der realen Chancenlosigkeit ihrer Welt ausgesetzt sind? Oder werden Sie die ›prosoziale‹ Lehre der Glen Mills School unter ihren neuen Lebensbedingungen in einer Weise beherzigen wie es zur Zeit die Jugendlichen aus den Brennpunkten in Frankreich zeigen: Mit hoher interner Disziplin, hohem internen Gemeinsinn und ... Action???

Es ist dies die verführerisch einfache Seite der ›Konfrontativen Pädagogik‹, die so sehr zum heutigen Zeitgeist passt und diese Wirkung von sozialen Ordnungssystemen völlig übersieht, die ich fürchte. Ich komme damit zur Aufklärung des meinem Text vorangestellten Zitats: Es ist dies ein Zitat aus der theoretischen Begründung der Jugendwerkhöfe in der DDR. Wie meine Ausführungen deutlich gemacht haben sollten, sehe ich die Überlegungen Weidners – nicht explizit aber in der praktischen Realität – trotz aller Kreuz- und Querbezüge in die traditionelle (Sozial-) Pädagogik hinein, als in aller größter Nähe zu solchen Überlegungen an.

Wie auch in anderen Bereichen – vergleichen Sie die cooperated identity schwangeren Qualitätsbeschwörungen an den Wänden DIN zertifizierter Kliniken und Heimen oder die – unterschriftlich abgesicherten – Lernregeln an den Wänden einiger heutiger Klassen, mit den entsprechenden Anschlägen unter Bezug auf Parteitagebeschlüsse in der DDR! – erscheint hier eine (Wieder-(?))Annäherung an eine hier wie dort überwunden geglaubte Zeit.

---

<sup>24</sup> Morton Rhue: Die Welle. Ravensburg 84, s.h. auch den Tatsachenbericht <http://www.vaniercollege.qc.ca/Auxiliary/Psychology/Frank/Thirdwave.html>

Es zeigt sich: Macht und Herrschaft wachsen, aus der Saat gesellschaftlicher Unsicherheit und Angst heraus, *offensichtlich unabhängig von der politischen Ausrichtung* über entsprechende – evtl. selbstverpflichtende – Ordnungs- und Kontrollstrukturen!

*Von der DDR, ..... lernen heißt .... ??? .....*

**Anschrift des Verfassers:** Prof. Dr. Peter Rödler  
Opernplatz 12, 60313 Frankfurt am Main  
E-Mail: proedler@uni-koblenz.de

\* \* \*

BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 44. Jg., Heft 4/2005, Seite 355

Birgit Herz

## **Ist die ›Konfrontative Pädagogik‹ der Rede wert?<sup>1</sup>**

### ***Vorbemerkung***

Im Juni 2005 erschien in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* ein Beitrag mit der Überschrift »Konfrontation und Härte statt Mitgefühl und Empathie: Die Konfrontative Pädagogik als letzte Chance in der Erziehungshilfe?«<sup>2</sup> Die hierin enthaltenen Artikel angeführten Praxisbeispiele machen unmissverständlich deutlich, dass dort gegen die Menschen- und Kinderrechtskonvention verstoßen wird. Die Veröffentlichung löste alsbald eine Welle der Entrüstung und massiven Kritik über eine derartige Umgangsweise mit als ›verhaltensgestört‹ etikettierten Grundschulern aus: So wurde bspw. ein Protest von 12 Hochschullehrern der sonderpädagogischen Studienstätten zeitnah publiziert; ich selbst habe als Vorsitzende der Sektion Sonderpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mit einem Leserbrief im Forum der *Zeitschrift für Heilpädagogik* eine kritische Stellungnahme veröffentlicht. Im Kontext dieser fachlichen Debatte erfolgte die Anfrage, für die *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* einen Artikel über ›Konfrontative Pädagogik‹ zu schreiben.

Nun ist aber nicht die Kriminologie, die Rechtswissenschaft o.ä. mein Arbeits- und Forschungsgebiet, sondern Unterricht, Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. Als Hochschullehrerin bilde ich zukünftige Sonderschullehrerinnen und -lehrer aus, zu deren Klientel Heranwachsenden mit mannigfaltigen schulischen Misserfolgsspiralen und Maßnahmekarrieren in der Kinder- und Jugendhilfe zählen. Insofern ist mein Blick auf das Thema der einer Erziehungswissenschaftlerin und Sonderpädagogin.

<sup>1</sup> Den Kollegen Rainer Benkmann, Heinrich Dauber und Helmut Reiser sei hier für wichtige Anregungen gedankt.

<sup>2</sup> Die empirische Grundlage des Textes bildete ein Projekt an einer Grundschule in Neumünster, das die beiden Autorinnen im Rahmen ihrer Examensarbeit untersucht hatten (vgl. Musial/Trüper 2005, S. 210f).

## 1. Einleitung

Seit den 1990er Jahren ist eine arbeitsmarktkonforme Lebensführung gefragt, die Vollmobilität voraussetzt, keine Rücksicht auf soziale Bindungen nimmt, leistungs- und konkurrenzfähige Identitäten fordert. Ungelöste gesellschaftliche Widersprüche, Risiken und Krisen verlagern sich dergestalt in den individuellen Lebenszusammenhang, dass es jedem einzelnen überlassen bleibt, sie als eigene Motivations-, Entscheidungs- und Verantwortungsprobleme zu verarbeiten. Unter den Bedingungen der ›Risikogesellschaft‹ wachsen Überforderungen und Überlastungen bei oftmals widersprüchlichen Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungszwängen. Pädagoginnen und Pädagogen befinden sich dabei in einem Koordinatensystem aus Ambivalenzen, Diskrepanzerfahrungen und Widersprüchen (vgl. Warzecha, 1997a).

Die Leistungs- und Wettbewerbsorientierung einer ausschließlich auf Kapitalakkumulation ausgerichteten Verwertungskultur produziert ein Geflecht unterschiedlicher Machtdimensionen. Vorherrschendes Prinzip dieses Systems ist eine Profitorientierung, die ethisch-humane Standards ignoriert.<sup>3</sup> Otto Speck hat angesichts finanzieller Ressourcenverknappung von einer »Ökonomisierung des Sozialen« gesprochen (vgl. Speck 2000, S. 240f). Der ökonomisch vereinseitigte Neoliberalismus bildet den Fond der dominanten Kultur, die über den Anschluss an und den Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe bestimmt. Alle gesellschaftlichen Felder, die nicht direkt Kapitalinteressen dienen, kämpfen um ihr Überleben.<sup>4</sup> Kürzungen in der Bildungspolitik<sup>5</sup> und neue Steuerungsmodelle in der kommunalen Kinder- und Jugendhilfe bewirken für die konkrete Praxis der pädagogischen Professionellen eine enorme Arbeitsverdichtung und weitere ›Nebeneffekte‹: Intensivierung von Bürokratie und Verwaltung, Erhöhung der Fallzahlen, Sozialraumbudgetierung, Delegation von Verantwortlichkeiten etc.

Auch solche Denkblockaden sind entscheidend für das Entstehen einer »ungenuten« ›Desperado«-haltung; dass nämlich jedes Mittel recht sei, das eine schnelle Lösung z.B. bei Fragen der Förderung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen aus schwierigen Lebenslagen, die zu den »Schwierigen« geworden sind, verspricht. Zwar existieren Beispiele einer »guten« Praxis (vgl. Becker 1996; Warzecha 2000; Herz 2005) – sie sind allerdings personal-, zeit- und kostenintensiv, und schon deshalb quasi »undenkbar«.

In erziehungswissenschaftlicher Perspektive sieht sich die pädagogische Praxis in schulischen und außerschulischen Institutionen mit spezifischen Problemlagen konfrontiert:

---

<sup>3</sup> Im globalen Neoliberalismus erscheint das Recht auf Bildung und Erziehung, auf Chancengleichheit, auf Kinder- und Menschenrechte oft nur mehr als inszenierte Symbolpolitik.

<sup>4</sup> Bedenkt man, wie viele Projekte im Bereich der Frauen- und Familienförderung, Kinder- und Jugendhilfe, Migrations- und Flüchtlingshilfe allein in Hamburg den sog. ›Einsparmaßnahmen‹ zum Opfer gefallen sind, dann sind die Konsequenzen – institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse – nicht zu übersehen (vgl. Herz 2004).

<sup>5</sup> »Heute ist es erklärtes Ziel der Politik, im öffentlichen Bildungswesen, mit möglichst geringen finanziellen und personellem Aufwand genau die Arbeitsqualifikationen zu erzielen, die der moderne industrielle Arbeitsmarkt (angeblich) braucht« (Dauber 2005(2), S. 107).

1. Es gibt eine kleine Gruppe von Kindern und Jugendlichen, die von den gängigen Beschulungs-, Betreuungs- und Unterstützungssystemen nicht oder nur sehr eingeschränkt erreicht werden (vgl. Marquardt 2001)
2. Arbeitsverdichtung, sog. ›Sachzwänge‹ und Ressourcenverknappung dominieren fachliche Entscheidungsprozesse (vgl. Lembeck 2004)
3. Proportional zur Komplexitätssteigerung von Multiproblemsituationen wachsen die Anforderungen an professionelle pädagogische Arbeit (vgl. Weber 2003)
4. Desillusionierung, Diskrepanzerfahrungen und Überforderung bestimmen die konkrete Praxis vor Ort (vgl. Warzecha 2000).
5. Es besteht ein erhöhter Wettbewerb (bis hin zu massiver Konkurrenz) unter den freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe (vgl. Weber 2003).
6. Noch immer arbeiten die unterschiedlichen Systeme (Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Allgemeine soziale Dienste, u.v.m) nebeneinander, statt miteinander (vgl. Warzecha 1999).

All dies ist mitverantwortlich und mitverursachend für institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei Kindern und Jugendlichen. Bei pädagogisch Professionellen ist derzeit bezüglich der angemessenen und optimalen Settings, Maßnahmen und Angebotsformen die Geste des Fragezeichens anzutreffen, was unter den gegenwärtigen finanzpolitischen Rahmenbedingungen überhaupt noch angeboten und angemessen umgesetzt werden könne.

In diesem schwierigen Zusammenspiel von professionellem Erziehungs- und Bildungsmanagement hat sich die Fachdebatte über die »Konfrontative Pädagogik« entwickelt. Diese Debatte hat nun auch die Sonderpädagogik erreicht, was die Variationsbreite der Argumentationen vermutlich erweitert, nicht aber das grundlegende Ressourcen-Strategie-Dilemma löst.

## ***2. Annäherungen an die Fachdiskussion über »Konfrontative Pädagogik«***

### *2.1 Die wissenschaftliche Diskussion*

Der wissenschaftliche Diskurs im Gegenstandsbereich »Konfrontative Pädagogik« erinnert zunächst ganz allgemein an die von Michael Winkler zitierten Probleme der sog. »Postmoderne«:

1. das Problem der Wahrheit,
2. das Problem der Differenz von Wissen und Meinen,
3. das Problem der Geltung von normativen Ansprüchen,
4. das Problem der Unterscheidung zwischen gut und schlecht,
5. das Problem der Differenzen zwischen Recht und Willkür (vgl. Winkler 1992, S. 188).

In Wissenschaftsdisziplinen, denen es an harter Empirie mangelt, ist zudem viel Raum für willkürliche Positionen, Paradigmen – und Eitelkeiten. Ich beziehe mich im folgenden bei dieser Annäherung an die Fachdiskussion auf drei Publikationen.

Im Jahr 2001 erschien das Buch »Konfrontative Pädagogik: Das Glen Mills Experiment«, herausgegeben von Herbert E. Colla, Christian Scholz und Jens Weidner. Es ist dem Gründer der ›Glen Mills Schools‹, Herrn Ferrainola, gewidmet.

Im Vorwort von Bernd-Rüdiger Sonnen, dem Vorsitzenden der *Deutschen Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfe*, wird gleich auf der ersten Seite das »Vorurteil« ausgeräumt, es gäbe in den US-amerikanischen Glen Mills Schools »Gehirnwäsche« (Sonnen 2001, S. 1). Im Weiteren drückt der Autor seine wohlwollende Anerkennung »der unbestrittenen Erfolge« dieses »Modells« aus (Sonnen 2001, S. 2).

Das Buch enthält sechs Beiträge: Jens Weidner schreibt über die theoretischen Grundlagen der »Konfrontativen Pädagogik«; Herbert E. Colla stellt das Modell der Glen Mills Schools dar; Christian Scholz perspektiviert eine Adaption der Idee von Glen Mills für das deutsche Jugendkriminalrechtssystem. Dagmar Schäfer, Thomas Darmstadt und Horst Schawohl berichten, jeweils stark praxisorientiert, über die Glen Mills Schools bzw. deren Relevanz für das Anti-Aggressivitätstraining. Alle Beiträge geben informative Einblicke in Theorie und Praxis der »Konfrontativen Pädagogik« unter Bezugnahme auf die Glen Mills Schools.

Manche Überlegungen – etwa Jens Weidners Betonung der Wichtigkeit von Grenzziehungen in der Pädagogik (Weidner 2001, S.16f) – sind keineswegs neu; das Aushandeln, Bestimmen und Durchsetzen von Grenzen gehört in der sonderpädagogischen Praxis – und insbesondere im Förderschwerpunkt Verhalten – seit langem zum Alltag (vgl. Warzecha 2001b; Gerspach 1998). Auch die Kritik an der »Konfliktangst der Professionellen« (Weidner 2001, S. 18) ist ein ebenso altbekanntes Thema jeder Pädagogik wie der Ansatz, über eine positive Peer-Kultur verhaltensauffällige Heranwachsende zu stärken (vgl. Unger 2004a; Unger 2004b). Der Beitrag von Christian Scholz enthält ein Plädoyer für eine »Superverhaltensgestörtensonderschule« (Birgit Herz) nach diesem amerikanischen Vorbild – allerdings »ohne dass staatliche Organisationen Einfluss auf den konkreten inhaltlichen Ablauf nehmen« (Scholz 2001, S. 130). Dieses Ziel, eine besonders aussondernde Institution zu etablieren, erweckte den Eindruck, dass 25 Jahre integrationspädagogischer Forschung an diesem Autor unbemerkt vorübergegangen sind.

So weit meine ersten Eindrücke vom Stand der »Konfrontativen Pädagogik« im Jahr 2001, als sie sich im Wesentlichen noch auf die konkrete Praxis der Glen Mills Schools bezog.

Aufgrund dieses Verweisungszusammenhanges gehe ich auf die Expertise des Deutschen Jugendinstituts (DJI) mit dem Titel »Die Glen Mills Schools, Pennsylvania USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz?« aus dem Jahr 2002 ein.

Die DJI-Expertise besteht u.a. aus sechs wissenschaftlichen Gutachten (Colla; Weitekamp; Körner; Walter; Winkler; Weiss), einer Schilderungen von persönlichen Eindrücken (Fegert), zwei Einschätzungen zum Hearing (Schüler-Springorum; Trede), der Erläuterung des Betriebserlaubnisverfahren in der Bundesrepublik (Gehrhardt), einem Postscriptum (Harnisch) und sieben Statements aus einem Hearing (Guder; Lang; Von Mittelstead; Scholz; Simon; Sonnen; Hölscher) und einem Literaturanhang zum Thema Glen Mills Schools. Hintergrund dieser Expertise war 1999 eine Initiative im Bundesland Thüringen, wo sich u.a. Christian Scholz für die von mir als »Superverhaltensgestörtensonderschule« bezeichnete Einrichtung stark gemacht hatte. Er schreibt in seinem Statement: »Es besteht *aus der Sicht der Justiz* sicherlich ein

*Bedürfnis* nach einer solchen Einrichtung in Deutschland und sie dürfte auch prinzipiell in einer Struktur *machbar* sein, für die eine ausreichende Klientel vorhanden ist« (Scholz 2002, S. 150). Auch Carlo Hölscher plädierte für eine »Internatsschule« für straffällig gewordene Jugendliche (Hölscher 2002, S. 208). Bedeuteten solche Äußerungen, dass bestimmte Angebote der Kinder- und Jugendhilfe zukünftig nicht mehr unserer demokratischen Verfassung verpflichtet sein sollten? Würde der Aufkündigung des Dialogs<sup>6</sup>, immerhin ein Grundprinzip moderner Pädagogik, die Verkündigung eines pädagogisch gewendeten Souveränitätsbegriffs à la Carl Schmitt folgen – eine Art Freibrief für Anstalten, für die die Justiz »ein Bedürfnis« habe, die »machbar« seien, allerdings, »ohne dass staatliche Organisationen Einfluss auf den konkreten inhaltlichen Ablauf nehmen« (Scholz 2001, S. 130)?

Hinsichtlich der Errichtung einer deutschen Glen Mills Schule kommen die Gutachter, obwohl sie sich auf ganz unterschiedliche wissenschaftliche Begründungszusammenhänge beziehen, zu einer ablehnenden Einschätzung. Ihre zentralen Kritikpunkte sind:

1. die empirische Fragwürdigkeit der Glen Mills-Erfolgsbilanz (vgl. Weitekamp 2002, S. 44),
2. die Kulturdifferenzen zwischen den USA und der BRD (vgl. Fegert 2002, S. 36; Weis 2002, S. 98f),
3. die patriarchalisch-hierarchische Struktur hegemonialer Männlichkeit (vgl. Walter 2002, S. 71f).

Petra Guder, die Vorsitzende der deutschen Glen Mills Akademie, managt unterdessen ein »Student Exchange Program«, eine Art Exportmaßnahme, die delinquente deutsche Jugendliche in die Glen Mills Schools in Pennsylvania verschickt. Die rechtliche Legitimation einer solchen (faktisch freiheitsentziehenden) Maßnahme ist freilich ein Etikettenschwindel (vgl. Schüler-Springorum 2002, S. 108f). Die Statements der Befürworter solcher Export-Maßnahmen erwecken den Eindruck, dass sich ihre Begeisterung für die Glen Mills Schools weniger wissenschaftlicher Einsicht als vielmehr einem Initiationserlebnis verdankt: Urteile über dieses amerikanische Modell vermag angeblich nur der sich erlauben, der persönlich dort war – und leibhaftig seiner Segnungen inne wurde.<sup>7</sup>

Dem Beitrag von Ralf Harnisch, Vertreter des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend, Referat Kinder- und Jugendhilfe ist zu entnehmen, dass die Errichtung einer Schule nach dem Vorbild der Glen Mills Schols nicht befürwortet wurde (vgl. Harnisch 2002, S. 130f).

Im Jahre 2004 erschien schließlich das Buch »Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung«, herausgegeben von Jens Weidner und Rainer Kilb. Da Weidner in seinen Ausführungen die eigene Veröffentlichung von 2001 resümiert, muss nicht näher darauf eingegangen werden. Was Wolf Tischners als vergessene väterliche Seite an der »Konfrontativen

<sup>6</sup> »Eine dialogische oder dialektische Gesprächskultur im Umgang mit den Jugendlichen sucht man in Glen Mills vergeblich« (Colla 2001, S. 70; Colla 2002, S. 18).

<sup>7</sup> Michael Winkler erklärt dementsprechend den Erfolg mit dem Charakter einer Sektierer-Gruppe (vgl. Winkler 2002, S. 95)

Pädagogik« neu zu entdecken glaubt (vgl. Tischner 2004, S. 25f), ist nichts anderes als ›mother blaming‹, ein androzentrischer Wissenschaftshabitus und hegemoniale Männlichkeit (vgl. Ströter 2005, S. 233f). Die Schule erscheint als »jungenfeindliches Biotop« (vgl. Tischner 2004, S. 26) und in jeder sechsten Familie dominieren allein erziehende Mütter.

Da Belege aus der empirischen Pädagogik offenbar nicht beizubringen waren, zitiert Tischner eine Internetseite der Zeitschrift DIE ZEIT: »Der Anteil der Kinder, die ohne Vater aufwachsen, ist unter späteren Schulversagern, Schulabbrechern, Drogenabhängigen, Vergewaltigern und Gefängnisinsassen überproportional hoch. Fast zwei Drittel aller Vergewaltigten, drei Viertel der jugendlichen Mörder und ein ähnlich hoher Prozentsatz jugendlicher Gefängnisinsassen mussten ohne Vater groß werden« (Tischner 2004, S.27). Statt daraus nun aber eine Kritik an den Fern-, Phantom- und Mangelvätern abzuleiten (vgl. Warzecha 1996), macht der Autor eine »hegemoniale Mütterlichkeit« für das Jugenddilemma verantwortlich (vgl. Tischner 2004, S. 34). Tischner zufolge beherrscht das mütterliche Prinzip überdies den lebensweltorientierten Ansatz sozialpädagogischer Theorie und Praxis (vgl. Tischner 2004, S. 28).

Dem folgt ein Plädoyer für die Geschlossene Unterbringung und ein Lob auf den Wert der Strafe – unter Bezugnahme auf einen Vortrag von Friedrich Wilhelm Foerster aus dem Jahre 1913. Tischner hält es nicht einmal für geboten, auf die historische Kontroverse zwischen »Strafe« und »Erziehung« auf dem 3. Jugendgerichtstag 1913 in Frankfurt am Main hinzuweisen, wo Foersters Vortrag von Kollegen kritisiert wurde (vgl. die historische Textsammlung bei Simonsohn 1969).

Vor diesem Hintergrund erscheinen die Glen Mills Schools als willkommene Retter, um alle Defizite patriarchalischer Männlichkeit zu kompensieren. Dass sich diese Kompensation quasi ›jenseits des Lustprinzips‹ vollziehen soll, darf man wohl phantastisch nennen: »... Und für Sexualität fehlt es angesichts des durchstrukturierten Tagesablaufs und der vielen Aufgaben und Verpflichtungen der Jugendlichen an Zeit und Energie, ganz davon abgesehen, dass der Umstand, dass die Jugendlichen wegen überwiegend schwerwiegender Straftaten, ..., die Aktualität dieses Themas erheblich reduzieren dürfte« (Tischner 2004, S. 44). Über schlechten Stil kann man gelegentlich milde hinwegsehen, aber hier scheint der Autor davon überzeugt zu sein scheint, dass Freud nie gelebt hat und die Genderforschung seit 35 Jahren nichts anderes als ein Archiv aus Ammenmärchen zuwege gebracht hat. Tischners Beitrag ist mit seinen eigenen Worten resümierbar: Dieser Wissensstand ist in der Tat eine »massive Kränkung für den Berufsstand der Pädagogen«! (Tischner 2004, S. 25).

Für den Beitrag von Michael Stiel-Glenn; Penelope Glenn genügt der Verweis auf eine Fußnote: »Interessant sind hier die Beiträge der Expertise des *DJI* zu Glen Mills Schools (2002). In dieser Auseinandersetzung werden sogar die Grund- und Menschenrechte und pädagogische Ideale bemüht« (Stiels-Glenn/Glenn 2004, S. 241). Nur: Auf welcher anderen, sprich: *nicht-grund-* und *menschenrechtlichen* Basis könnte denn sonst einigermaßen sinnvoll argumentiert werden könnte? Und welche alternativen, sprich: *nicht-pädagogischen* Ideale in erziehungswissenschaftlichen Debatten dürfen wohl sonst legitim »bemüht« werden?



Unter der Rubrik »Praxiskonzepte« sind sechs weitere Beiträge veröffentlicht. Sie machen deutlich, dass unter dem Begriff »Konfrontative Pädagogik« sehr heterogene Konzepte, Zielgruppen, regionale Unterschiede und Angebotsformen zu verstehen sind.

Diese drei zentralen Publikationen zum Sachgebiet »Konfrontative Pädagogik/Glen Mills Schools« spiegeln eine sehr kontroverse Diskussion<sup>8</sup>, die sich über diese drei Publikationen hinaus z.B. in den Fachzeitschriften »Sozialextra« (2003) und »Unsere Jugend« (2004) niederschlug. Weiterhin ist interessant, dass eine exponierte Vertreterin wie Petra Guder (die Vorsitzende der deutschen Glen Mills Akademie) nicht mit einem eigenen Beitrag in der Veröffentlichung von Weidner/Kilb vertreten ist, sondern nur unter ›ferner liefern‹ vorkommt.<sup>9</sup>

Im Anschluss an dieses knappe Resümee sollen einige Kernelemente der »Konfrontativen Pädagogik« aufgelistet werden.

## 2.2 Kernelemente der »Konfrontativen Pädagogik«

Laut Jens Weidner und Rainer Kilb zählen zu den Eckpfeilern der »Konfrontativen Pädagogik«:

1. »Erziehungs - ultima ratio, als ›letztes Mittel‹, wenn akzeptierendere Interventionen nicht fassen konnten
2. interventionistisch und um den Probanden werbend und ihn zur Veränderung motivierend
3. Ansatz für Mehrfachauffällige, die Freundlichkeit als Schwäche werten
4. direkt, konfrontativ, normativ und Grenzen setzend
5. delikt- und defizitspezifisch als Basis für eine Lebensweltorientierung (Prinzip: vom Speziellen zum Allgemeinen)
6. Ansatz mit einem optimistischen Menschenbild
7. primäre (Eigenmotivation) und sekundäre (äußerer Druck) Veränderungsmotivation akzeptierender Ansatz
8. polizei- und justizkooperativ
9. gesellschaftskritisch (3/4 winner - loser Gesellschaft)
10. Ansatz, der ohne die Interventionserlaubnis der Betroffenen nicht konfrontativ arbeitet

---

<sup>8</sup> Dabei werden die kritischen Positionen von den Protagonisten der »Konfrontativen Pädagogik« entweder ignoriert oder (wie in der angeführten Fußnote) verhöhnt. Andererseits geht die Geheimniskrämerei so weit, dass nicht einmal die ethisch-moralischen und grundgesetzlich-verfassungsrechtlichen Grenzen klar sind.

<sup>9</sup> Es ist bemerkenswert, dass die noch in Colla/Scholz/Weidner (2001) anerkennend erwähnte Petra Guder, die auch in der DJI-Expertise (2002) ein umfangreiches Statement veröffentlichte und auch weitere Publikationen zum Thema vorweisen kann, in diesem Buch von Weidner/Kilb 2004 nur in den Literaturlisten von Walkenhorst, Tischner und Schanzenbächer aufgeführt wird.

11. den pädagogischen Bezug und Beziehungsarbeit favorisierend
12. Erziehungsziel orientiert. Förderung des prosozialen Verhaltens, des moralischen Bewusstseins und der Handlungskompetenz« (Weidner/Kilb 2004, S. 7f; vgl. Weidner, 2004b, S. 116f).

Zielgruppe sind Mehrfachauffällige, gewalttätige Jugendliche, aggressive Wiederholungstäter, Jugendkriminalitätsebenen und Erziehungsresistente (vgl. Weidner 2001, S. 9f). Die Professionellen sollen zu 80% einfühlsam, verständnisvoll, verzeihend und non-direktiv bleiben, aber um 20% *Biss*, Konflikt- und Grenzziehungsbereitschaft ergänzt werden (vgl. Weidner 2001, S. 9; Weidner 2004a, S. 16). Jene 20% sind der Kern der »Konfrontativen Pädagogik. Jens Weidner grenzt die »Konfrontative Pädagogik« ab vom »autoritär-patriarchalischen Erziehungsstil« und fordert statt dessen eine »pädagogisch gelenkte Streitkultur im sozialpädagogischen Schonraum mit den betroffenen Jugendlichen über Normen und Werte und abweichendes Verhalten« (Weidner 2001, S. 10). Die Konfrontative Therapie und die Provokative Therapie sind methodische Bezugspunkte (vgl. Weidner 2001, S. 11; Weidner, 2004a, S. 19). Seit 1987 werden das Anti-Aggressivitätstraining und das Coolness-Training<sup>10</sup> dem Begriff der »Konfrontativen Pädagogik« zugeordnet und praktiziert (vgl. Weidner 2004a, S. 19).

Jens Weidner schreibt: »Beim Anti-Aggressivitätstraining (AAT) und Coolness-Training (CT) handelt es sich um defizitspezifische Behandlungsmaßnahmen für gewalttätige Mehrfachtäter« (Weidner 2004a, S. 19).

### **3. Wie viel Ausgrenzung verträgt ein junger Mensch?**

Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, die als »Schwierige« etikettiert werden, reagieren mit ihren »unzumutbaren« Verhaltensweisen auf »unzumutbare« Lebensbedingungen. Traumatisierungen wie Gewalterfahrungen oder physische und psychische Vernachlässigung können zu massiven Beeinträchtigungen in der emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung führen. Die »Störung« ist dann eine »normale« Reaktion auf ihre Lebensbedingungen (vgl. Warzecha 1997a). Die zugeschriebene »Verhaltensstörung« macht nämlich subjektiv insofern Sinn, als dass diese Heranwachsende noch nicht resigniert haben.

Freilich werden solche Heranwachsende, insbesondere vonseiten der Institutionen, negativ etikettiert und durch entsprechende Maßnahmen, etwa die Überweisung in eine Sonderschule, ausgegrenzt. Es bedürfte schon eines »gesunden« Selbstvertrauens und einer konstanten Energie im psychischen Haushalt der Kinder, um solche Etikette und Maßnahmen abzufedern bzw. *nicht* als Stigmatisierung zu erleben. Doch woher soll ein solches Selbstvertrauen und die notwendige Konstanz der Energien rühren? Es sind ja überwiegend Individuen in der Entwicklung, die unter den verschiedensten Formen von Armut und/oder Gewalterfahrungen aufwachsen, die zum »schwierigen« Klientel der Schulen und in der Kinder- und Jugendhilfe rechnen (vgl. Opp 2003). Zu diesem Befund gehört auch, dass insbesondere die soziale

<sup>10</sup> Diese Begriffe sind beim Marken- und Patentamt in München urheberrechtlich geschützt (vgl. Weidner 2004, S. 19).

Deklassierung und der damit oft einhergehende schulische Misserfolg<sup>11</sup> einer bestimmten Gruppe von Heranwachsenden Marginalisierung, Gettoisierung und Kriminalisierung provoziert (vgl. Warzecha 1997a).

Zugleich sind die meisten Hilfe- und Unterstützungssysteme unter den derzeitigen finanziellen Rahmenbedingungen mit dieser Gruppe von Heranwachsenden überfordert. Wider besseres Wissen werden die ›Schwierigen‹ zunehmend abgeschoben. Auch bei den Professionellen verfestigt sich ein ›neoliberaler‹ Entscheidungshabitus: Verhaltensgestörte Kinder und Jugendliche sind nicht nur schwierig, sondern auch teuer und stellen überhaupt eine »unrentierliche Zukunftsbelastung« dar (vgl. Herz 2005). Es ist ja ein Nullsummenspiel: Angemessene und kostenintensive Hilfen binden Gelder und Energien, die anderswo zwangsläufig fehlen. Zudem erfordert eine Erfolg versprechende Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen einen längerfristigen Rahmen. Jede Einrichtung muss heutzutage Kosten, Nutzen und Risiken kalkulieren; die Folge ist oftmals ein fragwürdiger Pragmatismus administrativ-pädagogischer Entscheidungen. So entstehen aus institutioneller Not geborene Maßnahmen, die aufseiten der Kinder zu ›Maßnahmekarrieren‹ führen können – und ihre psychische Not noch verstärken. Das sind dann die »Kinder der Ausweglosigkeit«, von denen Kerstin Zillmer spricht (Zillmer 1997).

Andererseits wird erst vor diesem Hintergrund verständlich, warum die Aussicht auf Effizienz und kurzfristige Erfolge einen derart starken Reiz darstellt und die Faszination straforientierter Interventionen selbst unter Professionellen steigt. Die unguete Kontrastierung von Gefühl und Verstand (»Wer nicht hören will, muss fühlen«) bedient ja tief liegende Dispositionen, die auch professionelle Pädagoginnen und Pädagogen nicht immer ›im Griff‹ haben. Ich will das an einem Kinder- und Jugendhilfeangebot in Norddeutschland exemplarisch belegen.

### ***Ausgrenzung, Unterwerfung, Dressur?***

RAINER KILB hat 2004 gefordert, dass das Coolness- Training im schulischen Bereich zum präventiven Set und das AAT neben Deeskalationsverfahren und Mediationstechniken zum methodischen Inventar der Institution Schule zählen soll. Das AAT sollte dabei die letzte Stufe vor einem Schulverweis sein. Diese Entwicklungen zeichnen sich insbesondere bei Sonder- und Hauptschulen, in letzter Zeit aber zunehmend auch im Grundschulbereich ab (Kilb 2004, S. 113). Hier bietet sich ein Anlass, den Ansatz der »Konfrontativen Pädagogik« anhand des Praxisbeispiels einer Grundschule in Neumünster bei als ›unbeschulbar‹ klassifizierten männlichen Kindern genauer zu betrachten.

Der Autor, Bert Reissner, beschreibt in Weidner/Kilb (2004) seinen Arbeitsbereich folgendermaßen: »Nach pädagogischen Bankrotterklärungen von Elternhaus, Regelschule und allen anderen an der Erziehung des Kindes Beteiligten übernehmen wir die Funktion eines letzten Versuches teilstationärer Jugendhilfe. Es ist damit

---

<sup>11</sup> »Wer oder was soll diese Jugendlichen noch für Schule motivieren, wenn sie längst wissen und, ‚bescheinigt‘ bekommen haben, dass sie nicht ‚beschulbar‘ sind, sowieso zunächst keinen Ausbildungs- und später keinen Arbeitsplatz finden werden und die Gesellschaft im Grunde völlig auf sie verzichten könnte« (Dauber 2005(2), S. 105).

höchste Zeit, den bereits begonnenen Weg in die Delinquenz aktiv zu stoppen und die Entwicklung prosozialen Verhaltens zu initiieren, um ›klassische‹ Jugendkriminalitätskarrieren, wie sie aus den Akten jugendlicher Intensivtäter hinreichend bekannt sind, in ihren Anfängen zu begegnen« (Reissner 2004, S. 202). Zustimmend zitiert Reissner Corsini: »Das pädagogische Arbeitsbündnis zwischen den Kindern und den Professionellen beginnt nicht mit einer langwierigen diagnostischen und Verständnis suchenden Phase, sondern mit einem »... Knall, praktisch einer Schnelldiagnose und einer sofortigen Korrektur ...« (Corsini 1983, S: 558, in: Reissner 2004, S. 203). Was heißt das? Halten wir uns an den Autor. Offenbar geht es um Kinder, die den ›Weg in die Delinquenz bereits begonnen, aber in der klassischen Jugendkriminalität noch nicht Karriere gemacht haben bzw. erst in ihren Anfängen sind‹. Des Weiteren geht es nicht um Suche und Verständnis, sondern um eine »Schnelldiagnose« und einen korrigierenden »Knall«. Und schließlich wird sogar der pädagogische Auftrag negiert: Es handelt sich nämlich gar nicht um »Hilfe«, sondern um ein »Arbeitsbündnis« zur Initiierung »prosozialen Verhaltens«. Offensichtlich fehlen hier nicht nur die Standards der Sonderpädagogik, sondern die Professionellen verzichten ganz bewusst darauf. Stattdessen werden die Kinder von vornherein (»Schnelldiagnose«) als ›verhaltensgestört‹ etikettiert.<sup>12</sup> Dass schon in der Anfangsphase womöglich mit einem »Knall« ein stabiles Beziehungsangebot von starken Erwachsenen für diese Grundschüler zustande kommt, steht den bisherigen, über allen fachinternen Disput hinaus als gesichert geltenden Erkenntnissen diametral gegenüber. Dazu zählen:

- Der behutsame Aufbau einer vertrauensvollen pädagogischen Beziehung war (bislang) der Dreh- und Angelpunkt jeder entwicklungsfördernden sonder- und sozialpädagogischen Praxis (vgl. ex. Gerspach 1998).
- Die Einsicht, dass traumatisierte Kinder nicht ohne Weiteres bereit sind, zu vertrauen, und stattdessen Schutzmechanismen als Überlebensstrategien gegen psychophysische Grenzverletzungen entwickelt haben (vgl. ex. Stanulla 2004).
- Die Erkenntnis, dass Vertrauensmissbrauch in jedem Fall zu höchst unterschiedlichen Formen von Beziehungsstörungen führt (vgl. ex. Endres/Biermann 2002).

In dieser ersten Phase inszenieren die ›Konfrontativen Professionellen‹ eine Verhaltens- und Erlebenskrise: Nicht-regelkonformes Verhalten wird radikal unterbunden. Dabei muss die Konfrontation von solcher Intensität sein, »dass sie die Person transzendiert und in einen Gemütszustand versetzt, der ihr die Beherrschung raubt« (Corsini 1983, S. 560, zustimmend zitiert von Reissner 2004, S. 203).

Können solche ›pädagogische‹ Aktionen als ›professionell‹ bezeichnet werden? Das klingt allzu euphemistisch. Ganz gewiss ist dieser ›Arbeitsstil‹ aber entwicklungsschädigend und führt zu Sekundärtraumatisierungen. Denn wie erleben die Kinder diese Wirklichkeitskonstruktion der Pädagogen? Aus purer Angst vor Beschämung, Demütigung und Strafe unterwerfen sie sich der von den ›Professionellen‹ verkörperten, institutionellen Gewalt. Es handelt sich um eine massive Überwältigung durch destruktiv agierende Erwachsene. Wir kennen die Reaktionsweisen auf solche Situationen aus der historisch-ethnologischen Forschung

---

<sup>12</sup> Michael Lanhangky stellt für sozialpädagogische Diagnostik fest, dass »Empirie ... eine völlig randständige Rolle spielt« (Langhanky 2004, S. 40).

über Kolonialisierung, Zwangsbekehrungen und ›freiwillige‹ Knechtschaftsverhältnisse: Unter Zwang passt sich der Einzelne ›den Verhältnissen‹ bis hin zur Selbstverleugnung an. Nur, ist es ein pädagogischer Erfolg, wenn man den Kindern ihre Symptome dadurch ›raubt‹, dass ihnen die ›Konfrontation‹ ihre Ohnmacht und Hilflosigkeit gleichsam verdichtet vor Augen führt? Jedenfalls meint Reissner: »Mit diesem konfrontativen Ansatz unserer ersten Arbeitsphase ... führen wir das abweichende Verhalten in eine 100%ige Erfolglosigkeit« (vgl. Reissner 2004, S. 203).

Es ist aber nicht nur der Furor der Praxis, der an dieser ›Konfrontativen Pädagogik‹ erschreckt; auch ihre Theoriebezüge wirken befremdlich. Kann es – von apologetischen Strafdiskursen und Zurichtungsmodellen abgesehen – überhaupt eine ›Theorie‹ geben, die solche Anpassungs- und Dressurrituale legitimiert? Interessanterweise zitiert Reissner den aus der Psychoanalytischen Pädagogik bekannten Begriff der »Verwahrlosungsstrukturen aufgrund mütterlicher Deprivation« nach Rene Spitz (vgl. Reissner 2004, S. 207). Allerdings fragt man sich, warum, denn dieser Begriff bleibt im Duktus der gesamten Argumentation völlig bedeutungslos – und er kann auch gar nicht relevant werden: Denn wenn die ›Störungen‹ in der Interaktion zwischen primärer Bezugsperson und Säugling/Kleinkind, und auf sie bezieht sich René Spitz, bedeutsam sind, dann darf die pädagogische Arbeit nicht mit einer Sekundärtraumatisierung beginnen; vielmehr muss statt einer paternalistischen Praxis<sup>13</sup> eine Vertrauen schaffende, dialogische Beziehung aufgebaut werden. Vertrauensaufbau, Beziehungsarbeit sind freilich temporale Begriffe; es handelt sich um Prozesse, die Zeit brauchen. »Zeit haben wir aber nicht«, könnte die »Konfrontative Pädagogik« sagen.

Man sollte doch annehmen, dass in irgendeiner Weise ›die Familie‹ einen theoretischen Bezugspunkt bilden würde. Diese Instanz taucht allerdings nur in der Behauptung auf, dass die ›Konfrontative Pädagogik‹ zur »Entspannung der Eltern von vormals belasteten Erziehungssituationen« führe (Reissner 2004, S.204) – ein schwaches Argument. In systemökologischer Sicht gesehen, hieße dies ja, dass die erzwungene Regelkonformität ausschließlich das Kind als Symptomträger eines dysfunktionalen Familiensystems begreift, während der gewalttätige Vater und/oder die alkoholabhängige Mutter gerade so weitermachen dürfen wie bisher. Damit wird dem Kind auch in dieser Hinsicht, nämlich als (leidender) Teil eines Familiensystems, die Anerkennung als Subjekt radikal verweigert.

Die Praxis dieser »Konfrontativen Pädagogik« betrifft nicht die Teamsitzungen von Pädagogen oder Workshops von Fachleuten, sondern Grundschüler; und sie wird aus öffentlichen Geldern der Kinder- und Jugendhilfe finanziert. Die konkrete ›konfrontative‹ Aktion setzt das gesetzlich verbiefte Recht auf gewaltfreie Erziehung (vgl. PRENGEL 2002) zumindest in Teilen außer Kraft. Bedarf es großer Phantasie, um sich vorzustellen, welcher ›pädagogischen‹ Praxis Heranwachsende in einem nach

---

<sup>13</sup> Jantzen schreibt zur paternalistisch organisierten Praxis: »Diese sichert, dass sich ihre wohlthätigen Helfer immer dann, wenn ihre Wohltat nicht erwidert wird, selbst als Opfer fühlen können, indem der andere zur bloßen Natur oder zum kriminellen Subjekt erklärt wird« (Jantzen 2002, S. 34).

Glen Mills organisierten Schulprojekt ausgesetzt wären – ohne staatliche Dienst- und Fachaufsicht!<sup>14</sup>

»Voraussetzung für eine Konfrontation ist die Interventionserlaubnis der konkret Betroffenen«, betont Jens Weidner (Weidner 2004a, S. 11). Konkret *betroffen* sind doch wohl die Kinder – *gemeint* sind aber die Eltern! Weil jedoch die Eltern von der konkret praktizierten ›konfrontativen Pädagogik‹ eben *nicht* (oder nur *abstrakt*, als Zustimmungsgeber) betroffen und auch *nicht* therapeutisch eingebunden sind, deshalb fällt der ganze Ansatz noch hinter den bisherigen Stand des von der Familientherapie Erreichte zurück. Das Kind erscheint als isoliertes Individuum; als solches wird es einer ›Behandlung‹ zugeführt. Aus welchen Gründen und Motiven soll es die »Konfrontative Pädagogik« sein? Von wem, aufgrund welcher Diagnose, mit welchem Auftrag, mit welchem Hintergrundwissen und mit welcher Zielvorstellung wurde die Entscheidung getroffen?

Das elterliche Erziehungs- und Sorgerecht ist ein hohes Rechtsgut und der Gesetzgeber hat entsprechend hohe Hürden zu seiner Verteidigung aufgebaut. Letztinstanzlich ist es jedoch allemal das Kindeswohl – und weder die »Entspannung der Eltern von vormals belasteten Erziehungssituationen«, noch die Omnipotenzphantasien ›erfolgsorientierter‹ pädagogischer Aktionen – das der Gesetzgeber im Auge hatte. Das im Grundgesetz festgeschriebene Verbot körperlicher Bestrafungen, seelischer Verletzungen und anderer entwürdigender Maßnahmen in der elterlichen Erziehung gilt auch für die staatliche Erziehung: »Denn was den Eltern nicht erlaubt ist und eine Beschränkung ihrer Elternrechte rechtfertigt, kann der Staat seinerseits nicht als legitime Erziehungsmaßnahme anwenden ...« (Rzepka 2004, S. 133).

Ein ›pädagogischer‹ Ansatz, der meint, ohne Einbeziehung der Eltern (Familientherapie und -beratung), ohne staatliche Aufsicht (über Finanzen, Inhalte und Organisation), ohne empirisch überprüfbar Theoriebezug und ohne all die »langwierigen diagnostischen und Verständnis suchenden« Prozesse agieren zu können, mag einen ›Markt‹ finden, um seine ›Produkte‹ zu verkaufen; er darf Exklusivrechte und Patente geltend machen, um einen Sur-plus zu erzielen; aber er hat keinerlei Berechtigung, im Namen einer wie auch immer zu nennenden Pädagogik aufzutreten. Der Verweis auf die scheinbare Effizienz legitimiert nicht die Missachtung der Menschenwürde. Seriöse Pädagogik beginnt niemals »mit einem Knall«.

#### **4. Entwicklungsperspektiven**

Pädagoginnen und Pädagogen sind mit vielschichtigem und komplexem Hilfebedarf konfrontiert. Zudem müssen die administrativen Vorgaben über reduzierte Förderressourcen umgesetzt werden. Jeder Lösungsversuch dieser strukturellen Restriktionen führt zu einem massiven subjektiven Handlungsdruck, denn die kommunale Budgetierung soll trotz steigender Fallzahlen Qualitätssicherung und -entwicklung garantieren.

---

<sup>14</sup> Es sei nochmals an den ausdrücklichen Wunsch von Scholz erinnert: »... ohne dass staatliche Organisationen Einfluss auf den konkreten inhaltlichen Ablauf nehmen« (Scholz 2001, S. 130).

Angesichts der steigenden Arbeitsverdichtung in öffentlichen Institutionen der Bildung und Erziehung stellt sich vielfach Hilflosigkeit, Überforderung, innere Emigration und Burn-out bei den Professionellen ein. Es ist ein Trugschluss zu glauben, die Dynamik internationaler Kapitalmärkte auf Prozesse der Bildung und Erziehung erfolgreich übertragen zu können. Bildung und Erziehung widersetzen sich der gängigen Marktlogik. Eine solche Logik muss scheitern, weil verletzliche Lern- und Entwicklungsprozesse weder getaktet noch genormt, und weder mechanisch noch technokratisch reglementiert pädagogisch begleitet werden können.

Daher könnten die in ihrem pädagogischen Alltag überforderten KollegInnen in ihrer Not ›anfällig‹ werden für disziplinierende und repressive Sozialtechniken, eben weil diese scheinbar schnelle Entlastung versprechen. Hierin liegt der Charme und die Gefahr jener neuen Trends: Sie bieten eine schnelle, effiziente Lösung und unkomplizierte Antworten auf komplexe Fragen. Wo der Markt und die damit einhergehende Trägerkonkurrenz die Hilfen- und Unterstützungsangebote dominiert, können solche Pseudo-Lösungen durchaus an Bedeutung gewinnen. Dieser Trend ist oft gepaart mit Omnipotenzphantasien: So bezeichnen sich einige Vertreter der »Konfrontativen Methode« in der Pädagogik als ›Crime fighter‹, ›Schläger-Therapeuten‹ oder ›Subkulturelle Helden‹ (Walkenhorst 2004, S. 69).

Auch der Aspekt der Geschlechterdifferenz darf nicht vernachlässigt werden; denn die Mehrheit der externalisierend verhaltensschwierigen Heranwachsenden ist männlich. Gerade diesen Jungen fehlt oft die Möglichkeit, Männer zu erleben, die ansprechbar sind, die stabil sind, die zuhören können, die Widerspruch leisten und Grenzen setzen – ohne zu beleidigen, zu degradieren oder zu schlagen, kurzum: moderne Rollenvorbilder (vgl. Preuss-Lausitz 2004, S. 18). Gerade sie brauchen genau keine »charismatischen Erscheinungen« als »väterliche Autorität« (vgl. Tischner 2004, S. 39).

Die Ideologie ›Wer nicht hören will, muss fühlen‹ hat ja leider in der Bundesrepublik Deutschland eine lange Tradition.<sup>15</sup> Resozialisierung durch Repression ist nicht neu. Repressive Maßnahmen sind derzeit wieder gesellschaftsfähig. Dies betrifft nicht nur die als verhaltensgestört und/oder delinquent etikettierten Kinder und Jugendlichen im engeren Sinne, sondern auch die vielen Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft. Darunter sind viele Analphabeten in beiden Sprachkulturen sowie unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Spätaussiedler etc. Hier würden dann Erziehungs- und Bildungsrechte ebenso an den Rand gedrängt wie die Wahrung von Kinderrechts- oder Menschenrechtskonventionen.

Eine Pädagogik und Politik der Härte, Stärke und Kälte wird kaum dazu beitragen, die soziale Integration der an den Rändern der Gesellschaft lebenden Kindern und Jugendlichen zu gewährleisten und ihr demokratisches Recht auf Chancengleichheit zu verwirklichen. Es stellt sich die Frage, ob vor dem dargestellten Hintergrund überhaupt noch von ›Integration‹ gesprochen werden kann? Handelt es sich nicht vielmehr um unpädagogische Disziplinierung, Dressur und Unterwerfung?<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup>     Erinnert sei an die Hamburger Strafklassen in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Nicht unterschlagen dürfen wir die Jugendkonzentrationslager im Nationalsozialismus.

<sup>16</sup>     In den USA hat sich in der Zeit von 1960 bis 1990 die Anzahl der Insassen in den Gefängnissen um 148% erhöht – nämlich von 500.000 auf 1,8 Mio. Gefangene. Auch der

Traumatisierte Heranwachsende, delinquente Kinder und Jugendliche brauchen Pädagoginnen und Pädagogen, die bereit und in der Lage sind, eine Entwicklung fördernde Allianz einzugehen und die Konstanz, Verlässlichkeit, Zukunftsoptimismus in flexiblen Handlungsstrategien authentisch als Professionelle bereithalten können. Die Psychoanalytische Pädagogik, aber auch die Erkenntnisse der Traumaforschung zeigen hier konstruktive Wege auf, die jenseits solcher Separierungs- und Anpassungsmodelle eine weitere Deformierung und Sekundärtraumatisierung vermeiden (vgl. Becker 1996; Warzecha 2001a; Streek-Fischer 2002).

Unverzichtbar ist ein Verständnis menschlicher Entwicklung im Kontext seiner sozialen, psychophysischen Bedingungen, die statt finale Zuschreibungen, Isolation und Etikettierungen einen psychodynamischen Interpretationsrahmen auf der Grundlage von wechselseitigen Anerkennungsprozessen zu gewährleisten in der Lage ist. Dies verlangt ein hohes Maß an Empathie im Bestreben, die Welt mit den Augen der Kinder und Jugendlichen zu sehen. Bildung und Erziehung ist daher nur im Dialog möglich. »Der Dialog setzt voraus, dass ich zwei Positionen gleichzeitig empfinden und diesem Widerspruch standhalten kann, ohne meinen Standpunkt zu verlieren (Reiser 1983, S. 258).

Das Motto *eine Methode – ein Konzept für alle* verbietet sich in der Praxis, denn das hieße, den Respekt und die Achtung vor der Autonomie jedes Kindes und Jugendlichen preiszugeben. Die heterogenen Problemlagen von Heranwachsenden erfordern individuell differenzierte pädagogische Interventionen. Es gibt kein pädagogisches »one size fits all« (Visser 2000, S. 59f). Der fundamentale Kern einer Pädagogik, die diesen Namen für sich in Anspruch nehmen darf, sind, die *Achtung der Menschenwürde jedes Individuums*, der immer erneute *Verzicht auf Kategorisierung*, und *Anerkennung* (vgl. Jantzen 2003, S. 280).

Sollte tatsächlich die »Konfrontative Pädagogik« gemäß der Zielvorstellung Rainer Kilbs Einzug in die Schulen halten, entlarvt sich die »Freiwilligkeit und das Einverständnis« als Zwangsmaßnahme. Eingebunden in schulische Sanktionsmaßnahmen wird die Grenze staatlicher Gewaltausübung überschritten (vgl. Rzepka 2004).

## 5. Abschließende Überlegungen

Hier komme ich zurück auf die eingangs erwähnten Probleme postmoderner Pädagogik nach Michael Winkler:

1. *Wahrheit* auf der Grundlage wissenschaftlicher Empirie muss für die »Konfrontative Pädagogik« in Frage gestellt werden, da es sich bei allen von ihnen angeführten Erfolgsbeispielen um Ergebnisse der Selbstevaluationen handelt.

---

Trend zur Privatisierung der Haftanstalten ist ein US-amerikanisches Phänomen. Des Weiteren hat die neue »Bio-Macht«, d.h. die Medizinierung und Psychopathologisierung normabweichenden Verhaltens, oft als Fürsorge getarnt, in den Vereinigten Staaten von Amerika Hochkonjunktur: In keinem anderen Land wird Heranwachsenden derart häufig Ritalin verabreicht – auch dies ist freilich eine schnelle, effiziente und kostengünstige »Lösung«.



2. Die *Differenz von Wissen und Meinen* ist bei einigen Vertretern der »Konfrontativen Pädagogik« recht willkürlich, wie es exemplarisch an Tischner aufgezeigt wurde.
- 3./4. Die Geltung von normativen Ansprüchen mit *der Unterscheidung zwischen gut und schlecht* ist ein zentraler Fokus der »Konfrontativen Pädagogik« und ein zentraler Leitgedanke im Buchbeitrag von Reissner. Das sind moralische Kategorien, denen die Ethik fehlt.
5. *Differenzen zwischen Recht und Willkür* treten dort zu Tage, wo Kinder und Jugendliche durch die »Konfrontative Pädagogik« in entwürdigende Situationen gebracht werden (vgl. Musial/Trüper 2004; Rzepka 2004)) und Sekundärtraumatisierungen ausgesetzt sind. Das Problem zwischen Recht und Willkür zieht sich durch die Konfrontative Pädagogik wie ein Ariadnefaden.

Ich schließe mit einem strategischen Verdacht:

1. **Markterschließung:** Wer von Kinder- und Jugendhilfe reden will, der darf vom Geld nicht schweigen. Im Ringen um den richtigen (legitimen, effizienten, finanzierbaren) Umgang mit delinquenten Heranwachsenden spielen die Gesetze der Markterschließung eine beträchtliche Rolle. Der Eingriff in Persönlichkeitsrechte hat auch hier sein Pendant in Eigentumsverhältnissen. Die Exklusivrechte der German Glen Mills Akademie sind ebenso Ausdruck finanzieller Interessen wie die Patentrechte, die auf Antiaggressionstraining und Coolness Training ruhen. Des Weiteren geht es um öffentliche Gelder der Kinder- und Jugendhilfe und der Jugendgerichtshilfe. Selbst private Stiftungsgelder können ebenso eine Rolle spielen wie geldadäquate Leistungen (bspw. gemeinnützige Arbeiten und Dienste). Der Umgang mit delinquenten Kindern und Jugendlichen ist ein hoch konkurrenfter Markt, der, wie andere Dienstleistungsmärkte auch, Angebot, Nachfrage, hochpreisige Markenartikel, Einführungspreise für Innovationen, *early adopter* und Stammkunden, *special services*, Sonderangebote und Ramschverwerter etc. kennt. Es wäre ein volkswirtschaftliches Wunder, wenn es anders wäre.
2. **Macht:** Die Befürworter der »Konfrontativen Pädagogik« beanspruchen eine Deutungshoheit über den »rechten« Weg im Umgang mit als ›verhaltensgestört‹ oder ›delinquent‹ etikettierten Kindern und Jugendlichen. Sie usurpieren den pädagogischen Diskurs, bilden Marktmonopole und -oligopole. Der Machtanspruch legitimiert quasi-feudale Abhängigkeit einerseits, und bietet andererseits eine Art »Strohhalmfunktion« – das Erfolg versprechende Anpassungsmodell für eine bestimmte Zielgruppe in der Kinder- und Jugendhilfe, den Schulen und Jugendstrafanstalten.
3. **Ideologie:** Das Modell der »Konfrontativen Pädagogik« steht auf tönerner wissenschaftlicher Legitimationsgrundlage. Oft entsteht der Eindruck, dass der kulturelle Habitus von Religiosität und Sektenverbreitung in den USA von besonderer Bedeutung für dieses Modell ist. Machbarkeitswahn und Omnipotenzphantasien legitimieren eine punitive Pädagogik, gekoppelt an hygienisches Rein-Halten, Disziplinierung und soziale Rationalisierung.
4. **Öffentlichkeit und Medien:** Die »Konfrontative Pädagogik« erfreut sich derzeit in den Medien hoher, größtenteils wohlwollender Aufmerksamkeit. Sie präsentiert sich als unangefochtenes Erfolgsmodell und optimiert ihre Verkaufsstrategien.

Dabei profitiert sie von der medialen Berichterstattung über eine angebliche Zunahme von Kinder- und Jugendkriminalität, die allerdings vorerst noch einer empirischen Grundlage entbehrt.

### **Literatur:**

Becker, Stephan (Hrsg.): Setting, Rahmen, therapeutisches Milieu in der psychoanalytischen Sozialarbeit. Gießen 1996 - Colla, Herbert E./Scholz, Christian/Weidner, Jens (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Das Glenn Mills Experiment. Mönchengladbach 2001 - Colla, Herbert E.: »Glen Mills Schools«. A private out of-state residential facility. In: Colla/Scholz/Weidner, a.a.O., S. 55-92 - Colla, Herbert E.: Glen Mills Schools – A private out-of-state residential facility, in: DJI, a.a.O., S. 9 – 42 - Dauber, Heinrich: Von der sozialen Benachteiligung zur gewaltförmigen Ausgrenzung – Kinder und Jugendliche in problematischen Lebenslagen. In: Dauber, Heinrich/Krause-Vilmar, Dietfried (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn 2005(2), S. 101-118 - Deutsches Jugendinstitut (DJI) e.V. (Hrsg.): Die Glen Mills Schools, Pennsylvania, USA. Ein Modell zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Justiz? Eine Expertise. München 2002 - Endres, Manfred/Biermann, Gerd (Hrsg.): Traumatisierung in Kindheit und Jugend. München, Basel 2002(2) - Fegert, Jörg M.: Die deutsche Debatte um Glen Mills Schools vor dem Hintergrund konkreter Reiseindrücke. In: DJI, a.a.O., S. 29-41 - Gerspach, Manfred: Wohin mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen. Stuttgart, Berlin, Köln 1998 - Harnisch, Rolf: Postskriptum – oder: Was vom Tage übrig bleibt. In: Deutsches Jugendinstitut, a.a.O., S. 130-136 - Herz, Birgit: Leben am Rand – Lernen am Rand. Armut und Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Heft 4, 2004, S. 4-11 - Herz, Birgit: »... Du kannst nicht immer gewinnen.« Selbstbestimmt Leben ohne staatliche Transferleistungen. Münster, New York, München, Berlin 2005 (i. Druck) - Hölscher, Carlo: Statement. In: Deutsches Jugendinstitut, a.a.O., S. 205-208 - Jantzen, Wolfgang: Dialog und symbolisches Kapital – über verborgene Voraussetzungen der Anerkennung. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialoges in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg 2002, S. 21-38 - Jantzen, Wolfgang: »Die Herren machen das selber, dass ihnen der arme Mann Feind wird« – Tagungskommentar zur Novemberakademie 2002. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, New York, München, Berlin 2003, S. 258-284 - Kilb, Rainer: »Konfrontative Pädagogik« – aus der Ausbildungsperspektive betrachtet. In: Unsere Jugend, Heft 3, 2004, S. 107-115 - Langhanky, Michael: Handeln ohne Diagnostik und Fallverstehen in der Jugendhilfe. Anforderungen, Konzepte, Perspektiven. Weinheim, München 2004, S. 39-46 - Lembeck, Hans Josef: Das achte Jugendamt: FIT. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Heft 4, 2004, S. 32-36 - Marquardt, Arwed: Zwischenwelten. Jugendliche zwischen Schule und Straße. Hamburg, 2001 - Musial, Rebekka/Trüter, Claudia: Härte und Sanktionen statt Empathie und Mitgefühl – Die konfrontative Pädagogik als letzte Chance für die Erziehungshilfe? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 6, 2005, S. 218-227 - Opp, Günther: Abschließender Forschungsbericht zum Projekt »Kooperation in der schulischen Erziehungshilfe – Perspektiven einer innovativen Zusammenarbeit von schulischer Erziehungshilfe und Jugendhilfe in Sachsen-Anhalt. Halle/Saale 2003 - Prengel, Annedore: Strafe und gewaltfreie Erziehung – Ein neues Gesetz im Dialog der Generationen. In: Warzecha, Birgit: Zur Relevanz des Dialoges in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg 2002, S. 233-250 - Preuss-Lausitz, Ulf: Gemeinsam auf dem Weg. In: Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Weinheim, Basel 2004, S. 11-23 - Reiser, Helmut: Die Themenzentrierte Interaktion als pädagogisches System im Vergleich zur Gestaltpädagogik. In: Prengel,

Annedore (Hrsg.): Gestaltpädagogik – Therapie, Politik und Selbsterkenntnis in der Schule. Weinheim, Basel 1983, S. 253-277 - Reissner, Bert: Unbeschulbare Grundschüler gibt es nicht. Konfrontative Pädagogik in Kooperation von Schule und Jugendhilfe mit Kindern aus Multiproblemfamilien. In: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden 2004, S. 197-210 - Rzepka, Dorothea: Anti-Aggressivitätstraining – Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und kriminologischer Sicht. In: Unsere Jugend, Heft 3, 2004 (126-137) - Scholz, Christian: Konfrontative Pädagogik im Grenzbereich von Jugendhilfe und Justiz. In: Colla/Scholz/Weidner, a.a.O., S. 93-138 - Scholz, Christian: Statement. In: Deutsches Jugendinstitut, a.a.O., S. 140-155 - Schüler-Springorum, Horst: Im Westen was Neues? Anmerkungen zu Glen Mills als Problem und Scheinproblem. In: Deutsches Jugendinstitut, a.a.O., S. 108-117 - Simonsohn, Berthold (Hrsg.): Jugendkriminalität, Strafjustiz und Sozialpädagogik. Frankfurt/M 1969 - Sonnen, Bernd-Rüdiger: Vorwort. In: Colla/Scholz/Weidner, a.a.O., S. 1-3 - Stanulla, Ina: Gewalt gegen Kindern und Einrichtungen – Chancen und Risiken einer vertrauensvollen pädagogischen Beziehung. In: Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (Hrsg.): Gewalt gegen Kindern und Jugendlichen in Institutionen. Umgang mit Fehlverhalten von Fachkräften in Einrichtungen der Erziehungshilfe. Hannover 2004, S. 52-73 - Tischner, Wolfgang: Konfrontative Pädagogik – die vergessene »väterliche« Seite in der Erziehung. In: Weidner/Kilb, a.a.O., S. 25-50 - Speck, Otto: Qualitätsentwicklung unter Ökonomisierungsdruck. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (Hrsg.): Sonderpädagogik und Rehabilitation auf der Schwelle in ein neues Jahrhundert. Freiburg 2000, S. 240-247 - Stiels-Glenn, Michael/Glenn, Penelope: Stirn an Stirn - oder: Verstehen allein genügt nicht. In: Weidner/Kilb, a.a.O., S. 127-148 - Streek-Fischer, Anette: Kinder und Jugendliche mit komplexen Traumatisierungen in analytischer Psychotherapie. In: Endres/Biermann, a.a.O. (116-130) - Ströter, Bettina: Frau ohne Gewicht. Frankfurt 2005 - Unger, Nicole: »Gemeinsam statt einsam«. Peergruppenarbeit als Element einer fürsorglichen Gemeinschaft. In: Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.): Grenzen überwinden – Erfahrungen austauschen. Würzburg, 2004, S. 285-291 - Unger, Nicole: Erziehliche Prozesse und positive Peerkultur – Neue Chancen für die Schule zur Erziehungshilfe? In: Schnoor, Heike/Rohrmann, Eckehard (Hrsg.): Sonderpädagogik. Rückblicke, Bestandsaufnahmen, Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 149-154 - Visser, John: To play truant – School Environment and Absenteeism. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Hamburg 2000, S. 59-78 - Walkenhorst, Philipp: Anmerkungen zu einer »Konfrontativen Pädagogik«. In: Weidner/Kilb, a.a.O., S. 51-90 - Walter, Joachim: Was kann der deutsche Strafvollzug von den Glen Mills Schools lernen? In: Deutsches Jugendinstitut, a.a.O., S. 59-75 - Warzecha, Birgit: Balanceverlust bei männlichen und weiblichen Heranwachsenden. In: Warzecha, Birgit (Hrsg.): Geschlechterdifferenz in der Sonderpädagogik – Eine erste Annäherung. Bielefeld 1996, S. 107-150 - Warzecha, Birgit: Schulische und außerschulische Ausgrenzungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 12 1997a, S. 486-492 - WARZECHA, BIRGIT: Kommerzialisierung der Gefühle im Bildungsbereich. In: Krüger, Heinz-Hermann/Olbertz, Jan-Hendrik (Hrsg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Opladen 1997b, S. 663-788 - Warzecha, Birgit: Qualitätsentwicklung: Kooperation zwischen der Verhaltensgestörtenpädagogik und der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 2, 1999, S. 46-52 - Warzecha, Birgit (Hrsg.): Institutionelle und soziale Desintegrationsprozesse bei schulpflichtigen Heranwachsenden. Hamburg 2000 - Warzecha, Birgit: Misshandlung, sexueller Missbrauch und Vernachlässigung – Annäherungen an eine heilpädagogische Praxis mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen. Studienbrief Fernuniversität Hagen 2001a - Warzecha, Birgit: Schulschwänzen und Schulverweigerung. Hamburg 2001b - Weidner, Jens: »Vom Straftäter zum Gentleman?« Über Konfrontative Pädagogik als Erziehung - ultima ratio. In: Colla/Scholz/Weidner, a.a.O., S. 7-54 - Weber, ack: Neuere Steuerungsmodelle in der Jugendhilfe. Unv. Dissertation, Hamburg 2003 -

Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden 2004 - Weidner, Jens: Konfrontation mit Herz: Eckpfeiler eines neuen Trends in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Weidner/Kilb, a.a.O., S. 11-24 - Weidner, Jens: Verstehen, aber nicht einverstanden sein! Konfrontative Pädagogik: Ein spannender Trend in Sozialer Arbeit und Erziehungswissenschaft. In: Unsere Jugend, Heft 3, 2004b, S. 116-125 - Weitekamp, Elmar G.: Die Einbettung der Glen Mills Schools innerhalb der kriminologischen Diskussion in den Vereinigten Staaten von Amerika, in: Deutsches Jugendinstitut, a.a.O., S. 42-49 - Winkler, Michael: Erziehung im System der Barbareivermeidung. In: Marotzki, Winfried/Sünker, Heinz (Hrsg.): Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne. Weinheim 1992, S. 152-191 - Weis, Kurt: Stolze Sportler braucht das Land. Über die starke Betonung, schwache Übertragbarkeit und schwierige Verwertbarkeit sportorientierter Verhaltensmodelle der amerikanischen Glen Mills Schools. In: Deutsches Jugendinstitut, a.a.O., S. 98-107 - Wolters, Jörg-Michael: Konfrontative Pädagogik – oder: Verstehen allein genügt nicht. In: Weidner/Kilb, a.a.O., S. 109-126 - Zillmer, Kerstin: Kinder der Ausweglosigkeit. Münster 1997

**Anschrift der Verfasserin:** Prof. Dr. Birgit Herz  
 Universität Hamburg, FB Erziehungswissenschaft,  
 Inst. f. Behindertenpäd., Sedanstraße 19, 20146 Hamburg  
 Email: herz@erzwiss.uni-hamburg.de

\* \* \*

BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 44. Jg., Heft 4/2005, Seite 373

Dorothea Rzepka

## **Anti-Aggressivitäts-Training – Anmerkungen aus verfassungsrechtlicher und kriminologischer Sicht<sup>1</sup>**

Anti-Aggressivitäts-, Anti-Gewalt-, Antagonisten- oder Coolness-Training scheinen in der Fach- und Medienöffentlichkeit überwiegend positiv aufgenommen zu werden, während kritische Stimmen sich erst langsam zu Worte melden. Der Beitrag wird ebenfalls einen kritischen Blick auf derartige Trainingsprogramme werfen, wobei verfassungsrechtliche Überlegungen – ergänzt durch kriminologische Aspekte – im Vordergrund stehen.

### **1. Einleitung**

Jugend- und Gewaltkriminalität gehören in den letzten Jahrzehnten zu den zentralen Themen in Kriminalpolitik und -praxis. Ihre Bedeutung soll – gemessen an den amtlich registrierten Daten – sowohl quantitativ als auch qualitativ ständig zunehmen, weshalb hartnäckig die Frage nach geeigneten Strategien der repressiven und präventiven Intervention durch den Staat gestellt wird. Als Erfolg versprechende Antwort auf das »Gewaltproblem« gelten u.a. Anti-Aggressivitäts- (AAT), Anti-Gewalt- (AGT), Antagonisten- oder Coolness-Training (CT), also Trainingspro-

<sup>1</sup> Ersterscheinung in: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik (56. Jahrgang) 3/2004, S. 126-137

gramme, die unter verschiedenen Bezeichnungen und mit differierenden Konzepten versuchen, Gewaltneigung und Gewalthandlungen – vor allem bei bereits durch mehrfache und/oder schwere Gewalttaten aufgefallenen Personen – zu verringern. Die Resonanz in der Fach- und Medienöffentlichkeit scheint überwiegend positiv zu sein (vgl. z.B. Breymann 1999; Ohlemacher u.a. 2001a, 3f m.w.N.), zumal die Erfinder und Manager derartiger Trainingsmaßnahmen von Erfolgen im Hinblick auf eine Reduktion der Erregbarkeit und Aggressivität »behandelter Gewalttäter« sowie der Häufigkeit einschlägiger Rückfälle berichten (z.B.: Kilb/Weidner 2002, 300f m.w.N.; dies. 2003, 42ff). Kritische Stimmen sind demgegenüber zunächst vereinzelt geblieben (Kunstreich 2000; Scherr 1998, 2002), mehren sich allerdings mit der Folge eines offenen Schlagabtausches (Kunstreich 2003; Scherr 2003; Simon 2003; Winkler 2003; dazu die Replik von Kilb 2003).

Die Theoretiker und Praktiker derartiger Trainingskonzepte rechtfertigen ihre spezifischen Maßnahmen gegenüber einer vorab ausgesuchten Gruppe von Programmteilnehmern letztendlich allein durch die Behauptung ihrer Effizienz. Der Zweck – niedrigere Gewaltbereitschaft, Aggressivität, Rückfallquote der »Klienten« und damit erhöhter Opferschutz – legitimiert das Mittel unabhängig von seiner Art und Ausgestaltung. Zur Illustration ein Zitat: »Moral? Darf man mit den Trainings- teilnehmern so umgehen? Antwort: Erfolgreiches AAT ist der beste Opferschutz!« (Burschik/Sames/Weidner 2001, 89). Dementsprechend findet man eine Reduktion der im fachwissenschaftlichen Schrifttum geäußerten Kritik an den Trainingsmetho- den/-inhalten auf den Vorwurf eingeschränkter, mangelnder oder kontraproduktiver Wirksamkeit (Kilb/Weidner 2002, 298 und 300): Kilb/Weidner identifizieren in die- sem Beitrag als Argumente »einer tendenziell ablehnenden bis skeptischen Position« lediglich den nicht vorhandenen »Glauben« »an eine Übertragbarkeit der teilweise angelsächsisch geprägten kulturellen Elemente in eine deutsche oder westeuropäische Version«, die »Wertung« der »dem Verfahren inhärenten tribunalartig-konfrontativen Aspekte als kontraproduktiv für den (Re)Sozialisierungsprozess der Klienten« und die »Vermutung« der »Renaissance einer repressiven Pädagogik ..., die lediglich auf kurzfristige und oberflächliche Wirkungen ziele«. Ganz abgesehen davon, dass die vorstehende Ausdeutung der vorhandenen Gegenpositionen ebenso wie eine spätere Replik Kilbs auf vier Beiträge (Kilb 2003) den grundsätzlichen Gehalt der Kritik nur unzureichend erfassen, ist den Autoren wohl auch nichts so wichtig wie der (behauptete) Nachweis der Effizienz der Maßnahme. Einer solchen Dominanz der Wirkungsfrage soll im Folgenden begegnet werden – nicht durch einen vollständigen Verzicht auf jegliche Bemerkung zur Zielsetzung der Trainingsprogramme und zum Nachweis ihrer tatsächlichen Realisierung (siehe Pkt. 3.b), aber durch eine andere Schwerpunktsetzung, die verfassungsrechtliche Überlegungen in den Vordergrund stellt, ergänzt durch kurze kriminologische Anmerkungen. Soweit es die (sozial-)päd- agogische Kritik anbetrifft, sei auf die bereits genannten Beiträge von Kunstreich, Scherr, Simon und Winkler verwiesen.

## **2. Zentrale Vorüberlegungen**

Zunächst bedarf es aber einer kurzen Wiedergabe der für eine kritische Betrachtung maßgeblichen Anknüpfungspunkte, wobei allgemein vom »Training« oder »Anti- Aggressivitäts-Training« die Rede sein wird, soweit es nicht auf die Besonderheiten

eines spezifischen Programms ankommt. Auf die Verwendung der sonst üblichen Abkürzungen (s.o.) wird trotz ihres Nutzens bei der Textgestaltung verzichtet – als bewusste Absage an eine »moderne« Praxis, für alles und jedes Abkürzungen zu verwenden, die nicht selten dazu geeignet, vielleicht sogar bestimmt sind, eine Idee bzw. den eigentlichen Inhalt zu vernebeln (vgl. z.B. »KSA« für »Konfrontativer Handlungsstil in der Sozialen Arbeit«; Kilb/Weidner 2003, 38).

Der Anwendungsbereich von Trainingsmaßnahmen der hier interessierenden Art ist groß und dehnt sich weiter aus. Als derzeit relevante Bereiche werden genannt: die strafrechtliche Sanktionierung, einschließlich Jugendstrafrecht (insbesondere: Strafvollzug; Bewährungsweisungen/-auflagen; Weisungen zum Täter-Opfer-Ausgleich, zur Teilnahme an sozialen Trainingskursen); der Maßregelvollzug; im Jugendhilfebereich die Jugend- und Jugendsozialarbeit, die aufsuchende Jugendarbeit/Streetwork, die Hortarbeit sowie die ambulanten und stationären Hilfen zur Erziehung (§§ 27ff SGB VIII); »im schulischen Bereich besonders die Sonder-, Hauptschulen und Schulen für Erziehungshilfe« (Kilb/Weidner 2002, 298; dies. 2003, 38). Es handelt sich hierbei überwiegend um Situationen, in denen die »Klienten« einem unmittelbaren oder mittelbaren staatlichen Zwang zur (erfolgreichen) Teilnahme am Programm ausgesetzt sind. Demgemäß akzeptieren die Programmgestalter und Trainer die »Behandlung unter Zwang als sekundäre Einstiegsmotivation« (Kilb/Weidner 2003, 40).

Dieser Zwang ist im Zusammenhang mit einem Strafverfahren ersichtlich unmittelbar, wenn z.B. ein Jugendgericht eine Weisung gemäß § 10 Abs. 1 S. 3 Nr. 6 und 7 JGG verhängt, die im Falle schuldhafter Nichterfüllung zu sog. Ungehorsamsarrest gemäß § 11 Abs. 3 JGG führen kann, oder es eine zur Bewährung ausgesetzte Jugendstrafe mit einer entsprechenden Weisung versieht (§ 23 JGG) und im Falle des »gröblichen oder beharrlichen Verstoßes« (§ 26 Abs. 1 S. 1 Nr. 2 JGG) der Widerruf der Strafaussetzung droht. Aber auch im (Jugend-)Straf- sowie Maßregelvollzug kann – trotz eines vom Gefangenen geforderten Interesses an der Teilnahme und eines Aufnahmeverfahrens für die Kurse – nicht von einer freiwillig übernommenen Verpflichtung des Teilnehmers gesprochen werden. Das erfolgreiche Durchlaufen des Trainings fördert die Bewilligung von Lockerungsmaßnahmen, welche wiederum Voraussetzung für eine erstrebte Strafrestaussatzung zur Bewährung sind. Hier geht es im Endeffekt um ein Drittel oder sogar die Hälfte der zu verbüßenden Freiheits-/Jugendstrafe, und die Trainingsmaßnahmen sind tragender Bestandteil eines Bonus-Malus-Systems in einer totalen Institution (Goffman 1981, 17), in der der Zwang ständiger Begleiter vollzuglicher Maßnahmen ist und gewährte Vorteile (z.B. offener Vollzug) zugleich die Abwesenheit von Nachteilen (geschlossener Vollzug) und umgekehrt bedeuten (vgl. auch Weidner 1990, 76, wonach bei Interventionen u.a. das rechtsstaatliche Prinzip einer freiwilligen Behandlungsteilnahme, d.h. ohne Nachteile bei Nicht-Teilnahme, zu beachten ist).

Hinsichtlich von Trainingsmaßnahmen im Bereich der Jugendhilfe und der Schule ist bezogen auf die Frage des Zwangs zu differenzieren: Wenn die Jugendhilfe i.w.S. durch richterliche Auflagen zu ihren »Klienten« kommt (vgl. zu Quantitäten z.B.: Brand/Saasmann 1999, 419; Kilb/Weidner 2003, 41), lässt sich eine Freiwilligkeit der Maßnahme nicht annehmen. Dies gilt verstärkt für stationäre Hilfen zur Erziehung und hier sogar – angesichts der mit ihnen einher gehenden intensiven

Kontrolle der gesamten Lebensumstände – unabhängig von einer gerichtlichen Anordnung. Da für die nachfolgenden Ausführungen der Zwangscharakter des Trainings – wenngleich in unterschiedlichem Ausmaß – von Bedeutung ist, hängt ihre Übertragbarkeit auf die Bereiche der ambulanten Hilfen zur Erziehung, der Jugend(sozial)arbeit, Schule etc. von den konkreten Bedingungen des Angebots und seiner Umsetzung ab (z.B. Einbindung des Trainings in das schulische Sanktionssystem, etwa als letzte Stufe vor dem Schulverweis). In diesem Zusammenhang darf – was noch zu zeigen sein wird (Pkt. 3.c) – nicht auf die Einwilligung der Erziehungsberechtigten abgestellt werden.

Ist von einer »Behandlung unter Zwang« auszugehen, so können weder Verträge, in denen die »Teilnehmer den Trainern eine Interventionserlaubnis«, d.h. eine Erlaubnis geben, »sie schlecht zu behandeln« (Brand/Saasmann 1999, 420; vgl. auch Kilb/Weidner 2003, 38), noch eine Ausweisung der Trainingsmaßnahme im Hilfeplan (§ 36 SGB VIII) die Zwangsbehandlung zu einem selbstbestimmten Behandlungsverhältnis machen.

Das Anti-Aggressivitäts-Training besteht aus unterschiedlichen Elementen und Phasen, die hier weder im Detail vorgestellt noch für die verschiedenen Konzepte differenziert erläutert werden können und sollen. Ob z.B. erlebnisorientierte praktische Sportangebote zum Abbau von Aggression gemacht werden, ist im Folgenden nicht der Gegenstand des Interesses. Es geht vielmehr um alle diejenigen Bestandteile des Trainings, die die Grundüberlegung der Verhaltensänderung durch Einstellungsänderung in besonderem Maße widerspiegeln. Dabei umfasst Verhaltensänderung zwar auch den künftigen Verzicht des Programmteilnehmers auf strafrechtlich relevantes Gewaltverhalten, ohne jedoch bei diesem Legalverhaltensziel stehen zu bleiben. Die Erwartungen an den von der Maßnahme Betroffenen sind weitaus höher, wenn z.B. davon gesprochen wird, dass eine Person »konsensfähiger, sozialverträglicher oder sogar sozial nützlich« (Heilemann 2001, 57) werden soll (ähnlich Kilb/Weidner 2003, 39: »Festigung moralischen Bewusstseins sowie die Förderung prosozialen Verhaltens«). Da die Programme Defizite in der Persönlichkeit des »Klienten«, aus denen Gewaltbereitschaft und -taten resultieren sollen (vgl. z.B. AGT 2004 Konzept S. 10), unterstellen, sind sie auf Persönlichkeitsbeeinflussung und -veränderung angelegt.

Diese Veränderungsprozesse sollen im Anschluss an eine Integrationsphase, in der u.a. ein Vertrauensverhältnis zwischen Teilnehmern und Trainern aufgebaut wird, durch Phasen der Konfrontation und Gewaltverringerung in Gang gesetzt werden (vgl. zum Ganzen beispielhaft: AGT 2004 Konzept; Brand/Saarmann 1999, 420f; Burschik/Sames/Weidner 2001, 74ff; Ohlemacher u.a. 2001a, 6f). Als »methodischer Mittelpunkt« der Konfrontationsphase wird der »heiße Stuhl« bezeichnet (Brand/Saarmann 1999, 420; das AGT 2004 Konzept S. 15 bevorzugt den Begriff »Demaskierungssitzung«). Er bedeutet insbesondere Provokationstests (der Teilnehmer wird in eine als gewaltauslösend empfundene Situation etwa durch Beleidigung oder Körperkontakt versetzt), »verbaler Schlagabtausch« über die vom Teilnehmer vorgebrachten Rechtfertigungen der eigenen Gewalttat und Einbeziehung der Opferperspektive zwecks Aufbau der Bereitschaft und Fähigkeit zur Opferempathie, teilweise ergänzt durch »Spot«-Übungen wie »Emotionstraining«, »Anti-Blamier-Übungen«/»Shame-Attacks« etc. (vgl. AGT 2004 Konzept S. 17f). Das »kathartische

Durchleben des Opferleids« und die »Steigerung des Opfereinfühlungsvermögens« (Burschyk/Sames/Weidner 2001, 76) sollen u.a. hervorgerufen werden durch Besuche in der Rechtsmedizin und/oder (Dia-)Vorträge von Rechtsmedizinern, die Verpflichtung zum Schreiben und öffentlichen Vorlesen eines Entschuldigungsbriefes an das Opfer, unter Umständen sogar durch die Schilderung der Gefühle des Opfers, während der Trainingsteilnehmer in einem Sarg liegt (vgl. Scherr 2002, 309 Fn. 19). Die Konfrontation mit dem Opfer und den Folgen der Tat zielt darauf ab, Schuld- und Schamgefühle beim Täter zu erzeugen. In der Gewaltverringerungsphase wird eine Veränderung von Werten und Normen der Teilnehmer angestrebt. Sie sollen in Gesprächen mit anderen Gefangenen, Eltern und Freunden »öffentlich und aktiv von ihrer Gewaltbereitschaft abrücken« (Ohlemacher u.a. 2001a, 6f), der Gewalt öffentlich »abschwören« (AGT 2004 Konzept S. 5; vgl. auch Kilb/Weidner 2003, 40 zum »Distanzierungsbrief an die gewaltverherrlichende Clique«).

Die Öffentlichkeit der Provokation und Konfrontation sowie der Gewaltverringerungsphase stellen eine wesentliche Bedingung der Trainingsmaßnahmen dar. Dabei wird Öffentlichkeit zunächst durch die anderen Teilnehmer, die sich an Provokation und Konfrontation beteiligen, hergestellt. Hinzu kommen als Tutoren oder Co-Trainer Personen, die bereits erfolgreich an einem Training teilgenommen haben (Brand/Saasmann 1999, 420). Im Magdeburger Anti-Gewalt-Training werden sogar zu jeder Trainingssitzung Gäste von »draußen« (Bürger) eingeladen, die das Training aktiv mitgestalten.

### **3. Verfassungsrechtliche Anmerkungen**

#### *a) Anti-Aggressivitäts-Training und die Würde des Menschen*

Anti-Aggressivitäts-Training ist – gemessen an seinem Anwendungsbereich – regelmäßig staatliche Gewaltausübung bzw. Teil der Ordnung staatlicher Gewalt. Dies gilt auch dann, wenn spezifische Aufgaben etwa von Trägern der freien Jugendhilfe übernommen werden. Gemäß Art. 1 Abs. 1 S. 1 GG ist die Würde des Menschen unantastbar, was ihre Unverwirkbarkeit, Uneinschränkbarkeit und – im Zusammenhang mit den Trainingsmaßnahmen und der eingeforderten Interventionserlaubnis besonders wichtig – Unverzichtbarkeit bedeutet (zu Letzterem: AK-GG/Podlech 2001, Rn. 71 zu Art. 1 Abs. 1 GG; BVerwGE 86, 362, 366). Art. 1 Abs. 1 S. 2 GG verpflichtet alle staatliche Gewalt, die Würde des Menschen zu achten und zu schützen. Im Folgenden wird es auf den Achtungsanspruch ankommen, da er die Würde des Menschen als Grenze staatlicher Gewalt beinhaltet. »Jede Ausübung staatlicher Gewalt« hat sich »hinsichtlich ihres Zieles, ihrer Mittel und ihrer Intensität in einem Rahmen« zu halten, »der eine Verletzung der Würde von Menschen ausschließt« (AK-GG/Podlech 2001, Rn. 13 zu Art. 1 Abs. 1 GG). Zur näheren Bestimmung dessen, was Würde meint, werden verschiedene Komponenten unterschieden (vgl. hierzu z.B. Maihofer 1967, 56ff), wozu u.a. die Wahrung menschlicher Identität gehört. »Identität« eines Menschen heißt »die gesellschaftsvermittelte Möglichkeit eines Menschen, seine eigene Vergangenheit der Gesellschaft oder in für ihn relevanten Sektoren der Gesellschaft so darzustellen, dass er diese Darstellung in der Gegenwart bejahen kann« (AK-GG/Podlech 2001, Rn. 34 zu Art. 1 Abs. 1 GG). Dieses Gebot der Wahrung menschlicher Identität drückt sich in verschiedenen, an die staatliche Gewalt gerichteten Verboten aus und zwar u.a. darin, dass Glaubens-,



Moral- oder politische Überzeugungen nicht vorgeschrieben, erforscht oder unterdrückt werden dürfen (AK-GG/Podlech 2001, Rn. 35 zu Art. 1 Abs. 1 GG). Dies bedeutet nicht, dass aus diesen Überzeugungen resultierende strafbare Handlungen geduldet werden müssen. Im Rahmen der Sanktionierung, etwa im Strafvollzug, dürfen solche Überzeugungen aber nicht »gebrochen« werden. »Haftvollzugsmaßnahmen, die darauf gerichtet oder in erster Linie deswegen verhängt sind, einen solchen Effekt zu erzielen, verstoßen gegen die Menschenwürde« (AK-GG/Podlech 2001, Rn. 37 zu Art. 1 Abs. 1 GG; vgl. auch Ostendorf 2003, Rn. 11 zu §§ 91-92 JGG: »Ein Zwang zu ›innerer Umkehr‹ ist verfassungswidrig.«). Die Aufgabe der Resozialisierung, die dem Staat aufgrund des Art. 1 Abs. 1 GG auferlegt ist, findet an dieser Stelle in der Würde des Menschen zugleich ihre Grenze. Der Mensch ist berechtigt – auch wenn ihm dies Nachteile etwa durch die Verbüßung der vollen Freiheits-/Jugendstrafe bringt –, seine Identität, die zu sozialschädlichem, ggfs. strafbarem Verhalten führt, nicht aufgrund staatlicher Maßnahmen aufgeben zu müssen (AK-GG/Podlech a.a.O.).

Diese Inhalte des Art. 1 Abs. 1 GG lassen sich auch aus dem geistesgeschichtlichen Vorverständnis ableiten, das die Menschenwürdegarantie u.a. durch die Philosophie der Aufklärung mitgeprägt hat (vgl. Maunz-Dürig/Herdegen 2003, Rn. 7, 10ff zu Art. 1 Abs. 1 GG). Im Anschluss an Kant lässt sich sagen: Vernünftige Wesen werden Personen genannt, weil sie gemäß ihrer Natur als Zweck an sich selbst existieren. Zweck an sich selbst zu sein, bedeutet Würde zu besitzen. Ein vernünftiges Wesen ist nur unter den Bedingungen der Moralität und Autonomie Zweck an sich selbst (Kant, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 59ff). Aus Art. 1 GG ergibt sich danach im Anschluss an die Formulierung Kants (a.a.O., 61) der Imperativ, den konkreten Menschen niemals »zum Objekt, zu einem bloßen Mittel, zur vertretbaren Größe« herabzuwürdigen (h.M., z.B. Dürig 1956, 127). Weitere Aussagen Kants sind für die hier bearbeitete Fragestellung bedeutsam. Kant unterscheidet nämlich zwischen der Legalität und der Moralität: »Man nennt die bloße Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung einer Handlung mit dem Gesetze, ohne Rücksicht auf die Triebfeder derselben, die *Legalität* (Gesetzmäßigkeit); diejenige aber, in welcher die Idee der Pflicht aus dem Gesetze zugleich die Triebfeder der Handlung ist, die *Moralität* (Sittlichkeit) derselben« (Kant, Die Metaphysik der Sitten, 324). Vernunftrechtsgesetze können nach Kant von ihren Adressaten nur verlangen, dass ihr Verhalten legal ist. Es genügt also die äußere Befolgung eines Gesetzes unabhängig von der Triebfeder. Das Recht kann keine Moralität, keine richtige Gesinnung bei der Gesetzesbefolgung einfordern, sondern muss sich damit zufrieden geben, dass das äußere Verhalten dem Gesetz entspricht (zum Ganzen ausführlich: Kühl 1992, 81ff m.w.N.; vgl. auch Köhler 1986, 67ff). Des Weiteren differenziert Kant zwischen Rechtspflichten, welche eine enge Verbindlichkeit haben und erzwungen werden können, und Tugendpflichten bzw. ethischen Pflichten, bei denen den Adressaten ein Spielraum eingeräumt wird, wie sie die Pflichten erfüllen. Ihre Erfüllung ist weder durch andere noch durch den Staat erzwingbar. Zu diesen Tugendpflichten gehören sog. Liebespflichten, die insbesondere die Pflichten zur Wohltätigkeit umfassen (ausführlich Kühl 1992, 86ff m.w.N.).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass staatliche Gewaltausübung – mit den Mitteln des Rechts – nicht darauf gerichtet sein darf, die Identität des Einzelnen im Wege der Änderung von Überzeugungen und Einstellungen zu »brechen«. Indem es

dem Staat gleich sein muss, aufgrund welcher Überlegungen sich ein Mensch zu rechtskonformen Verhalten entschließt (Ostendorf 2003, Rn. 11 zu §§ 91-92 JGG), darf er ihm nicht moralisches, sondern nur legales Handeln abverlangen. Über Ob und Wie der Erfüllung von Verpflichtungen zur Wohltätigkeit entscheidet jeder Einzelne autonom und frei von jedem Rechtszwang. Die Programme des Anti-Aggressivitäts-Trainings sehen und beachten diese Grenzen in keiner Weise. Sie zielen ganz bewusst auf die Änderung von Einstellungen, moralischen Empfindungen wie Reue und Scham ab und erwarten, dass die Teilnehmer sich sozial engagieren, indem sie etwa Schwächeren helfen (z.B. Brand/Saasmann 1999, 420). Diesem Befund kann nicht entgegengehalten werden, dass es diesen Trainingsmaßnahmen auf die Verhinderung weiterer Gewalt/Straftaten ankomme und der Weg zur Verwirklichung dieses Ziels nur ein besonderer sei, der über die Beeinflussung von Einstellungen und Werten in einer bestimmten Art und Weise führe. Das Konzept des Trainings zeigt deutlich, dass Ziel und Weg derart miteinander vermengt sind, dass der Weg zugleich zum Ziel wird. Hinzu kommt, dass – und hier liegt ein zentraler Unterschied zu anderen Behandlungsmaßnahmen – die Methode den Einzelnen in entwürdigende Situationen bringt und sich des – mit guten Gründen aufgegebenen – öffentlichen Prangers bedient. Wie an anderer Stelle bereits gesagt, hilft der mit dem Teilnehmer abgeschlossene Vertrag oder die Interventionserlaubnis nicht, um die von Art. 1 Abs. 1 GG ausgehende Begrenzung staatlicher Gewalt – im Wege des Verzichts auf die eigene Würde – zu relativieren, ganz abgesehen davon, dass es im Rahmen einer »Behandlung durch Zwang« an einer autonomen Entscheidung des Betroffenen fehlt (vgl. z.B. Köhler 1997, 654f bezogen auf Bewährungsweisungen). Mit diesen Grundsätzen wird nicht einer Sanktionseskalation/Strafschärfung (Ersatz ambulanter Sanktionen durch stationäre), einem Verwahrvollzug etc. das Wort geredet – ein Vorwurf, dem die bisherigen Kritiker des Anti-Aggressivitäts-Trainings sich völlig zu Unrecht ausgesetzt sahen (vgl. etwa Kilb 2003, 36). Dass es Alternativen gibt, die die Grenzen des Art. 1 Abs. 1 GG nicht überschreiten, steht außer Frage, obwohl sie vielleicht nicht so »unkonventionell« (Kilb a.a.O.) wie das Anti-Aggressivitäts-Training sind.

#### *b) Der Verhältnismäßigkeitsgrundsatz*

Alle staatlichen Zwangsmaßnahmen unterliegen dem verfassungsrechtlich garantierten Verhältnismäßigkeitsgrundsatz, d.h.: Die Maßnahme muss geeignet zur Zweckerreichung sein. Sie muss erforderlich sein, also ist das mildeste Mittel zu wählen. Und sie muss angemessen sein, weshalb der Eingriff »seiner Intensität nach nicht außer Verhältnis zur Bedeutung der Sache und den vom Bürger hinzunehmenden Einbußen stehen« (BVerfGE 65, 1, 54) darf. Nun scheitern die Trainingsmaßnahmen bereits an dem ersten Merkmal, da nur verfassungsrechtlich zulässige Maßnahmen als geeignet in Betracht kommen und die Vereinbarkeit des Anti-Aggressivitäts-Trainings oder ähnlicher Programme mit den Vorgaben des Art. 1 Abs. 1 GG – wie vorstehend dargelegt – fragwürdig erscheint. Aber selbst wenn man diesen Aspekt für einen Moment ausklammert und die Trainingsmaßnahmen dem empirischen Test der Eignung zur Zweckerreichung unterwirft, lässt sich kein positives Ergebnis erzielen. Die Evaluation des Anti-Aggressivitäts-Trainings durch das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen hat keine bessere Legalbewährung der »AAT-Trainierten« im Vergleich zu einer Gruppe von »AAT-Untrainierten« ergeben (ebenso Scherr 2002, 306): »Als Ergebnis lassen sich beinahe identische

Werte für AAT-Trainierte und AAT-Untrainierte festhalten, was Rückfallraten, -häufigkeiten und -geschwindigkeit angeht. Lediglich bei der Rückfallintensität stellt sich die Gruppe der Trainierten etwas günstiger dar – jedoch auch dieser Befund befindet sich noch unterhalb der Grenze zur statistischen Signifikanz« (Ohlemacher u.a. 2001a, 2; vgl. zur Bewertung dieser Befunde als Bestätigung der eigenen Arbeit: Kilb/Weidner 2002, 300; dies. 2003, 43f). Hinzu kommt, dass stets vor Beginn eines Kurses eine Auswahl der Teilnehmer stattfindet und im Rahmen der Evaluation das Aufnahmeverfahren in allen Phasen des Trainings für die Forscher nicht völlig transparent wurde (Ohlemacher u.a. 2001a, 6). Dass dennoch die erzielten Befunde unter der Überschrift »Nicht besser, aber auch nicht schlechter«: Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung« präsentiert werden (Ohlemacher u.a. 2001b; übernommen von Weidner auf seiner Homepage [www.prof-jens-weidner.de](http://www.prof-jens-weidner.de) unter dem Stichwort »Forschung AAT/Literatur«), deutet auf eine gewisse Naivität bezogen auf die Reichweite des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes hin. Ist eine Maßnahme »nicht besser, aber auch nicht schlechter«, so ist zu fragen, ob sie sich im Vergleich zu anderen Maßnahmen als eingriffsintensiver darstellt. Das Gebot der Erforderlichkeit verlangt die Wahl des mildesten Mittels, und es muss angesichts der von einem Anti-Aggressivitäts-Training ausgehenden besonderen Belastungen für den Teilnehmer doch sehr bezweifelt werden, dass es sich im Vergleich zu anderen pädagogischen Alternativen als »milder« durchsetzen wird.

Die Promoter des Anti-Aggressivitäts-Trainings messen allerdings seinen Erfolg nicht nur am künftigen Legalverhalten, sondern vor allem auch daran, ob Erregbarkeit, Aggressivität und Aggressionshemmung der Teilnehmer sich nach dem Kurs positiv verändert haben (bevorzugte Methode: Befragung der Teilnehmer vor und nach dem Training mithilfe des Freiburger-Aggressions-Fragebogens [FAF] sowie des Freiburger Persönlichkeitsinventars [FPI]; vgl.: Brand/Saasmann 1999, 421ff; Kilb/Weidner 2002, 300f; dies. 2003, 44 m.w.N.; Weidner 1990, 203ff). Klammert man an dieser Stelle die problematische Frage aus, ob staatliche Zwangsmaßnahmen überhaupt eine Beeinflussung der abgefragten Dimensionen erstreben dürfen, so kommt man zur Fragwürdigkeit des methodischen Vorgehens. Eine Befragung der Teilnehmer kann nämlich – wenn die Antworten nicht ohnehin in Richtung sozialer Erwünschtheit verfälscht sind – allenfalls Erkenntnisse über eine Veränderung der Wahrnehmung des Einzelnen von sich selbst, keinesfalls jedoch über eine tatsächliche Verhaltensänderung liefern (ausführlich mit weiteren Argumenten Ohlemacher u.a. 2001a, 15f). Letztlich lässt sich somit das Anti-Aggressivitäts-Training – entgegen den bisherigen Erfolgsmeldungen – nicht durch den Hinweis auf eine empirisch nachgewiesene besondere Effizienz bei der Reduzierung künftiger Gewaltkriminalität begründen.

c) *Elternrechte und staatliches Wächteramt nach Maßgabe von Art. 6 Abs. 2 GG*

Trainingsmaßnahmen, an denen Minderjährige teilnehmen, sind auch im Lichte von Art. 6 Abs. 2 GG zu betrachten. Dabei geht es nicht darum, ob, in welchem Umfang und unter welchen Voraussetzungen in Elternrechte (Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG) etwa durch die Unterbringung eines Jugendlichen in einer Jugendstrafanstalt, einem Heim oder durch eine jugendstrafrechtliche Weisung eingegriffen werden darf. Vielmehr wird der Versuch unternommen, aus dem Verhältnis von Elternrecht zu staatlichem Wächteramt Grenzen staatlicher Erziehung abzuleiten, die für das untersuchte Thema

von Bedeutung sind. Das Elternrecht gemäß Art. 6 Abs. 2 S. 1 GG enthält gleichermaßen Rechte wie Pflichten. Rechte und Pflichten umfassen zum einen die Pflege, also die Sorge für das körperliche Wohl des minderjährigen Kindes, und zum anderen die Erziehung, d.h. die Sorge für seine seelische und geistige Entwicklung, Bildung und Ausbildung. Die Begriffe »Pflege und Erziehung« werden u.a. durch das in § 1631 Abs. 2 BGB verankerte Recht des Kindes auf eine gewaltfreie Erziehung (Satz 1) sowie das Verbot körperlicher Bestrafungen, seelischer Verletzungen und anderer entwürdigender Maßnahmen (Satz 2) erläutert. Über die Betätigung des Elternrechts »wacht die staatliche Gemeinschaft« (Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG), was bezogen auf § 1631 Abs. 2 BGB bedeutet, dass der Staat z.B. Angebote der Hilfe zur Bewältigung von Konflikt- und Krisensituationen macht (§§ 27ff SGB VIII) oder das Familiengericht – bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen – gemäß §§ 1666f BGB eingreifen kann. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen sowie andere entwürdigende Maßnahmen – bei Letzteren muss es nicht zum Eintritt eines Erfolgs i.S.d. Verletzung des Kindes in seinem seelischen Wohlergehen kommen (MK/Huber 2002, Rn. 25, 27 zu § 1631 BGB) – können somit begründeten Anlass zu staatlicher Intervention bis hin zur Trennung von Eltern und Kind bieten (vgl. insoweit Art. 6 Abs. 3 GG). Damit ergibt sich aber notwendigerweise auch eine inhaltliche Grenze für staatliche Erziehung. Denn: Was den Eltern nicht erlaubt ist und eine Beschränkung ihrer Elternrechte rechtfertigt, kann der Staat seinerseits nicht als legitime Erziehungsmaßnahme anwenden (z.B. dokumentiert durch das Verbot körperlicher Züchtigung sowie anderer entwürdigender [Erziehungs-]Maßnahmen in den Schulgesetzen der Länder wie etwa § 63 Abs. 1 S. 4 des Brandenburgischen Schulgesetzes, § 49 Abs. 2 des Hamburgischen Schulgesetzes oder § 60 Abs. 2 des Schulgesetzes für das Land Mecklenburg-Vorpommern). Ebenso wenig kann der Staat mit Einwilligung der Eltern Maßnahmen ergreifen, die nicht im Einklang mit § 1631 Abs. 2 BGB stehen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage der Vereinbarkeit von Anti-Aggressivitäts-Training u.Ä. mit den Vorgaben dieser Norm, wobei sicherlich trotz einer gewissen Körperlichkeit bestimmter Phasen des Trainings (Brand/Saasmann 1999, 420: »massive Konfrontations- und Provokationsformen [Beleidigung, Körperkontakt]«) eher die Merkmale einer seelischen Verletzung oder einer anderen entwürdigenden Maßnahme in Betracht kommen. In den Kommentierungen zu § 1631 Abs. 2 BGB werden Beispiele genannt, die das unter Pkt. 3.a) gefundene Ergebnis einer unzureichenden Beachtung der Menschenwürde bestätigen. Danach sind kränkende und herabsetzende Verhaltensweisen wie etwa das Bloßstellen eines Minderjährigen vor Dritten (Freunden, Schulklasse etc.) oder der Zwang, sich in der Öffentlichkeit mit einem auf die Verfehlung hinweisenden Schild zu zeigen, als entwürdigende Maßnahme oder gar seelische Verletzung zu werten (MK/Huber 2002, Rn. 25, 28 zu § 1631 BGB). Nichts anderes ist aber gerade wesentlicher Programmbestandteil der hier besprochenen Trainingsmaßnahmen. Der argumentative Rückgriff auf eine vom Minderjährigen erteilte »Interventionserlaubnis« eröffnet keinen Ausweg, da die in Bezug genommenen Vorschriften (Art. 6 Abs. 2 GG i.V.m. §§ 1631 Abs. 2, 1666f BGB) das Wohl des Kindes in den Vordergrund stellen und der Gesetzgeber entwürdigende Erziehungsmaßnahmen als der Ausbildung von Selbstachtung und Selbstwertgefühl entgegenstehend betrachtet (vgl. BT-Drucks. 8/2788, 35).

#### 4. *Kriminologische Anmerkungen*

Der kriminologische Blick auf das Anti-Aggressivitäts-Training drängt sich auf, weil die Teilnehmer meist wegen vorhergehender Gewalttaten sowie aufgrund richterlicher Anordnungen in das Programm aufgenommen werden, somit überwiegend ein als soziale oder gar strafrechtliche Abweichung definiertes Handeln Anlass der Trainingsmaßnahme ist. Die Programme werden theoretisch getragen von dem Bild einer defizitären Persönlichkeit des »Klienten«, die aber als beeinflussbar gilt (deshalb Selbstbeschreibung als lerntheoretisches Konzept). Sie greifen dabei auf verschiedene ätiologische Kriminalitätstheorien wie etwa Lern- und Subkulturtheorien sowie die Neutralisierungstechniken von Sykes/Matza zurück. Unabhängig von dem dadurch entstehenden Theoriegebäude tritt allerdings eine Variable derart in den Vordergrund, dass sie letztlich jeden Theorieansatz überlagert: Allein der Trainingsteilnehmer ist verantwortlich für sein bisheriges Handeln; er ist Täter, und seine Versuche der Rechtfertigung des vergangenen Verhaltens werden – dieses Ergebnis steht zu Beginn der Maßnahme fest – nicht akzeptiert und damit letztlich auch nicht wirklich gehört. Nun könnte im Falle einer vorhergehenden Verurteilung des Teilnehmers wegen Gewalttaten eingewendet werden, dass mit dem rechtskräftigen Urteil sein Status/seine Verantwortlichkeit für den Strafvollzug, die Bewährungshilfe, Jugendgerichtshilfe etc. feststehe. Diese formal richtige Tatsache ändert jedoch nichts daran, dass die Trainingsprogramme Thesen über Zusammenhänge zwischen den gesellschaftlichen Verhältnissen und abweichendem Verhalten völlig ausblenden (vgl. auch Scherr 2002, 305ff), sie gar als Permissivität abtun (Kilb/Weidner 2003, 39). Die Bedingungen, unter denen der konkrete »Klient« gelebt hat und leben wird – etwa nach der Haftentlassung –, interessieren nur, wenn sie der Zuschreibung der alleinigen Verantwortung für die Tat und dem öffentlichen »Abschwören« von der Gewalt dienen. Das strafrechtliche Modell individueller Schuldzuschreibung durch Verurteilung wird unhinterfragt übernommen, als (sozial-)pädagogisches Behandlungsprogramm verkauft und durch therapeutische Elemente angereichert, deren fachlicher Stellenwert – etwa in Abgrenzung zur Psychotherapie – ungeprüft ist.

In völligem Gegensatz zu den Vorannahmen des Anti-Aggressivitäts-Trainings steht das interpretative oder interaktionistische Paradigma, das gleichermaßen als eine zu nachgiebige Interpretation von menschlichem Verhalten beurteilt wird (Kilb/Weidner a.a.O.). Im Mittelpunkt der Überlegungen dieses Paradigmas steht die soziale Kontrolle. Grundlegend ist dabei die Erkenntnis, dass ein Ereignis oder ein Mensch erst dann »kriminell« oder »sozial abweichend« ist, wenn ihm diese Eigenschaft als Ergebnis einer Beschreibung oder Definition zugewiesen wird. Die Feststellung von Kriminalität oder sozialer Abweichung ist keine Deskription sondern eine Askription (sog. Definitions-, Etikettierungstheorien, »labeling approach«). Der Wechsel der Blickrichtung – weg vom Individuum hin zu den Prozessen sozialer Kontrolle – kann bei einer »delikt- und defizitspezifischen Behandlungsmaßnahme« (Kilb/Weidner 2003, 38) natürlich nicht behagen. Denn schließlich wird in jedem Einzelfall die Ursache der Gewalt ohne vorhergehende Diagnose (vgl. Winkler 2003, 44 f.) in der Persönlichkeit des Teilnehmers gefunden. Zugleich wird aber auch jegliche Selbstreflexion über den eigenen Beitrag zur sozialen Kontrolle von vornherein unterdrückt. Auf diese Weise verschließt man sich einer Reihe von Erkenntnissen, die das eigene Programm weitaus mehr infrage stellen als andere Behandlungsmaßnahmen: die Selektivität der Vorauswahl der Teilnehmer zulasten sozial randständiger Personen

und eine hieraus resultierende weitere Stigmatisierung, Deklassierung und zusätzliche Belastung durch eingriffsintensives Training (ähnlich Kunstreich 2003, 41; zu entsprechenden Zahlen vgl. Kilb/Weidner 2003, 40f); die völlig unkritische Zugrundelegung von Normen, Werten, Normalitätsdefinitionen etc., die der Teilnehmer bis zum Ende des Kurses übernehmen muss; die vorgeschriebene Mitwirkung an entwürdigenden Kommunikationssituationen und erzwungene Hin- nahme von schlechter bis hin zu gewaltsamer Behandlung durch staatliche oder in ihrem Auftrag handelnde Institutionen.

## 5. *Schlussbemerkungen*

Anti-Aggressivitäts-, Anti-Gewalt-, Antagonisten- oder Coolness-Training spiegeln einen gewissen Zeitgeist staatlicher Hilfe und Kontrolle wider, für den verschiedene Aspekte kennzeichnend sind: Die Verfolgung beliebig definierter Zwecke wird durch beliebige Mittel durchgesetzt. Zu diesen Zwecken gehören – getragen von einer großen Aufmerksamkeit in Politik und Öffentlichkeit – Kriminalprävention und Kriminalitätsbekämpfung. Wenn anstelle realer Bedrohungen durch (schwere) Kriminalität die bloße Kriminalitätsfurcht sowie abstrakte Gefahren als Rechtfertigungen für eine Ausweitung staatlicher Interventionen bis hin zum Strafrecht ausreichen, vermag es nicht zu verwundern, dass der gesamte Erziehungs- und Sozialisationsprozess von der Frage der Kriminalprävention überschattet wird. Zugleich lässt sich auf dem Gebiet der Kriminalitätsbekämpfung eine steigende Punitivität von Gesetzgebung und Rechtsprechung beobachten. Die Freiheitsrechte des Einzelnen bleiben bei dieser Entwicklung zunehmend auf der Strecke, da ihre Abwehrfunktion gegenüber staatlicher Gewalt immer häufiger durch die Formel »Freiheit durch Sicherheit« relativiert wird. Das Anti-Aggressivitäts-Training passt sich diesen Vorgaben ideal an oder – besser gesagt – treibt sie trotz einer noch sehr eingeschränkten quantitativen Verbreitung voran. Es suggeriert, dass wirksame Kriminalprävention von der Schule bis zum Strafvollzug geleistet werden kann. Zugleich wird dem in Politik und Gesellschaft vorhandenen Verlangen nach mehr Härte und Durchsetzungskraft gegenüber auffälligen Personen genügt – bei gleichzeitiger Missachtung der Grenzen, die die Verfassung nach wie vor setzt. Kritiker, die Einwände aus unterschiedlichen Perspektiven vorbringen, werden als ewig Gestrige, als realitäts- und praxisfern, als – aufgrund fehlender Bereitschaft zur Weiterentwicklung – schlechtere Pädagogen, Sozialarbeiter oder Hochschullehrer dargestellt. Dem kann man nur entgegen halten, dass eine Befassung mit den Grundlagen unseres Zusammenlebens, einschließlich der Ethik einer jeden Profession, immer besser ist als der (öffentliche) Beifall von bestimmten Seiten.

## *Literatur*

AGT 2004 Konzept: Anti-Gewalt-Training. Sozialer Dienst der Justiz Magdeburg, Sozialdienst der Justizvollzugsanstalt Magdeburg (unveröffentlicht, 19 S.) - Alternativkommentar Grundgesetz (AK-GG), <sup>3</sup>2001: Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg. v. E. Denninger u.a.). Band 1 (Art. 1-37 GG). Art. 1 Abs. 1 GG bearb. v. A. Podlech. Neuwied/Kriftel - Brand, M./Saasmann, M., 1999: Anti-Gewalt-Training für Gewalttäter. Ein sozialpädagogisch konfrontatives Training zum Abbau der Gewaltbereitschaft. In: DVJJ-Journal, 10. Jg., Rundbrief Nr. 166, S. 419-425 - Breymann, K.,

1999: Buchbesprechung zu »Weidner, Jens; Kilb, Rainer & Kreft, Dieter (Hrsg.): Gewalt im Griff. Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim/Basel: Beltz 1997«. In: DVJJ-Journal, 10. Jg., Rundbrief Nr. 163, S. 78 - Burschyk, L./Sames, K.-H./Weidner, J.,<sup>3</sup>2001: Das Anti-Aggressivitätstraining: Curriculare Eckpfeiler und Forschungsergebnisse. In: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim/Basel, S. 74-90 - Dürig, G., 1956: Der Grundrechtssatz von der Menschenwürde. In: Archiv des öffentlichen Rechts, 81. Band (42. Band der Neuen Folge), H. 2, S. 117-157 - Goffman, E.,<sup>4</sup>1981: Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main - Heilemann, M.,<sup>3</sup>2001: Opferorientierter Strafvollzug. Über ein neues Professionalisierungsverständnis im Umgang mit Gewalt. In: Weidner, J./Kilb, R./Kreft, D. (Hrsg.): Gewalt im Griff. Band 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim/Basel, S. 48-61 - Kant, I.: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Band IV. München<sup>4</sup>1956 - Kant, I.: Die Metaphysik der Sitten. In: Weischedel, W. (Hrsg.): Immanuel Kant. Werke in sechs Bänden. Band IV. München<sup>4</sup>1956 - Kilb, R., 2003: »Das AAT/CT: ein Verfahren zur (Re)Integration«. In: *Sozialextra*, 27. Jg., H. 6, S. 33-36 - Kilb, R./Weidner, J., 2002: »So etwas hat noch nie jemand zu mir gesagt ..«. Aktuelle Auswertungen zu Möglichkeiten und Grenzen des Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Trainings. In: *Kriminologisches Journal*, 34. Jg., H. 4, S. 298-303 - Kilb, R./Weidner, J., 2003: »Ich dachte, ich wäre toll..«. Eine Evaluation zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training. In: *Sozialextra*, 27. Jg., H. 2/3, S. 38-44 - Köhler, M., 1986: Der Begriff der Strafe. Heidelberg - Köhler, M., 1997: Strafrecht Allgemeiner Teil. Berlin u.a. - Kühl, K., 1992: Naturrechtliche Grenzen strafwürdigen Verhaltens. In: Seebode, M. (Hrsg.): Festschrift für Günter Spindel zum 70. Geburtstag am 11. Juli 1992. Berlin/New York, S. 75-98 - Kunstreich, T., 2000: antiGEWALTiges Training. In: *Sozialextra*, 24. Jg., H. 5/6, S. 35-39 - Kunstreich, T., 2003: Der Kaiser ist ja nackt! In: *Sozialextra*, 27. Jg., H. 4, S. 41f - Maihofer, W., 1967: Menschenwürde im Rechtsstaat. Hannover - Maunz-Dürig, 2003: Grundgesetz. Kommentar. 42. Lfg. Art. 1 Abs. 1 GG bearb. v. M. Herdegen. München - Münchener Kommentar zum Bürgerlichen Gesetzbuch (MK),<sup>4</sup>2002: Band 8 Familienrecht II (§§ 1589-1921 BGB, SGB VIII). § 1631 BGB bearb. v. P. Huber. München - Ohlemacher, T. u.a., 2001a: Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung: Versuch einer Evaluation. KfN Forschungsberichte Nr. 83. Hannover - Ohlemacher, T. u.a., 2001b: »Nicht besser, aber auch nicht schlechter«: Anti-Aggressivitäts-Training und Legalbewährung. In: DVJJ-Journal, 12. Jg., Rundbrief Nr. 174, S. 380-386 - Ostendorf, H.,<sup>6</sup>2003: Jugendgerichtsgesetz. Kommentar. Köln u.a. - Scherr, A., 1998: Gefährliche Schläger. Anmerkungen zum neuen Realismus im Diskurs der Sozialen Arbeit. In: *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, H. 37, S. 63-68 - Scherr, A., 2002: Mit Härte gegen Gewalt? Kritische Anmerkungen zum Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training. In: *Kriminologisches Journal*, 34. Jg., H. 4, S. 304-311 - Scherr, A., 2003: Das richtige Rezept für harte Jungs? In: *Sozialextra*, 27. Jg., H. 4, S. 42-44 - Simon, T., 2003: Wo Zuwendung nicht hilft, hilft Konfrontation? In: *SOZIALEXTRA*, 27. Jg., H. 4, S. 38-41 - Weidner, J., 1990: Anti-Aggressivitäts-Training für Gewalttäter. Bonn - Winkler, M., 2003: Verliebt in das eigene Programm. In: *Sozialextra*, 27. Jg., H. 4, S. 44-46

**Anschrift der Verfasserin:** PD Dr. jur. Dorothea Rzepka, Joh. Wolff. Goethe-Universität  
 FB Rechtswissenschaft, Institut für Kriminalwissenschaften  
 und Rechtsphilosophie, PF 11 19 32, 60054 Frankfurt am Main  
 E-Mail: bielefeld@dorothea-rzepka.de

\* \* \*

Das dies bisher so positiv gelungen ist, ist das Ergebnis der Arbeit der Lehrer der FSP. Die uns bekannten Reaktionen aus den Praxisstätten zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler dieses Ausbildungszweiges dort geschätzt werden, nicht nur als »Hilfskräfte« sondern auch als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter:

Sie übernehmen eigene Aufgaben – z. B. beim Basteln, beim Vorlesen etc. – und sie unterstützen die Erzieherinnen und Erzieher bei all den Aufgaben, in denen vier beobachtende Augen und vier Hände besser sind als nur zwei. Dabei wenden sie das an, was in dem Unterricht der FSP vorbereitet wurde.

Beachtenswert ist dabei, welche hohe Sensibilität und welche pädagogische Affinität sie zu den Kindern zeigen. Möglicherweise liegt das an den besonderen Erfahrungen, die sie selber immer wieder machten und machen. ...

Auch unsere Kinder haben ein Recht auf Ausbildung, auf Berufswahl und angemessene Unterstützung, dies zu erreichen. Auch unsere Kinder wollen, soweit es ihnen möglich ist, ein selbst bestimmtes privates und berufliches Leben führen, statt stets nur versorgt zu werden.

Erinnern möchten wir an die programmatischen Beschlüsse im »Jahr der Behinderten« und an die gesetzlich verankerten Ausbildungsrechte auch dieser Jugendliche.

»Wie sozial eine Gesellschaft ist, zeigt sich immer im Umgang mit ihren schwächsten und Hilfe bedürftigsten Mitgliedern.«

*für die Eltern R. Hinck, 20.04.2005*

**Anschrift der Verfasserin:** Petra Schumann  
FSP II – Fachschule für Sozialpädagogik Altona, Hamburg  
Max-Brauer-Allee 134, 22765 Hamburg  
E-mail: petra.schumann@bbs.hamburg.de

\* \* \*

BEHINDERTENPÄDAGOGIK, 44. Jg., Heft 3/2005, Seite 305

***Stellungnahmen zu einem Beitrag zur »Konfrontativen Pädagogik«***  
(ZfH 6/2005, S. 218; Gegendarstellung ZfH 7/2005, S. 282)

*Liebe Leserinnen und Leser der BEHINDERTENPÄDAGOGIK,*

die folgenden Texte erreichten die Redaktion im Zusammenhang mit einem Artikel in der ZfH. Auch wenn in diesem Artikel die der dargelegten wissenschaftlichen Begleitung zu Grunde liegende Praxis letztlich in dem Artikel nicht in ihrem Kontext so deutlich wird, dass eine solides Urteil über diese Praxis möglich wäre, sollten die Beschreibungen dennoch eine Anregung zu einer außerordentlich notwendigen Diskussion über eine solche Praxis darstellen. Die Anregung zu dieser Diskussion war Grund für die Aufnahme dieser Texte in dieses Heft der BHP. Weitergehende und detailliertere Überlegungen zu der Frage der Konfrontation in pädagogischen Kontexten sind zur Vertiefung dieser Diskussion für Heft 4/05 der BHP geplant.



### ***Erklärung von Lehrenden des Faches Pädagogik bei Verhaltenstörungen an sonderpädagogischen Studienstätten***

*Stellungnahme zu dem Artikel: »Härte und Sanktionen statt Empathie und Mitgefühl – Die konfrontative Pädagogik als letzte Chance für die Erziehungshilfe ?« von R. Musial und C. Trüter in der ZfH 56, 6/2005, S. 218 ff.*

Der Artikel von Musial und Trüter über das Erziehungskonzept der Jugendhilfemaßnahme »Halliggruppe« in Neumünster gibt Einblick in Erziehungspraktiken, vor denen eindringlich gewarnt werden muss.

Die Kritik zielt auf ein Element dieses Konzepts, das als »Konfrontation« oder »dramatische Inszenierung« ausgewiesen wird, in dem Kinder brutal gedemütigt und erniedrigt werden mit dem Ziel, die Kinder zur Regelakzeptanz zu zwingen und sie ihrer delinquenten Lebensstrategien zu »berauben«. Die zwei geschilderten Praxisbeobachtungen machen deutlich, dass über eine »Konfrontation« und Regeldurchsetzung hinaus eine gewalttätige Unterwerfung und Demütigung des delinquenten Kindes inszeniert wird.

Dies geschieht in einer Art und Weise, die nicht nur gesetzeswidrig ist, sondern stark entwicklungsschädigend. Alle Wissensbestände über kindliche Entwicklung, in welcher Theorie sie auch immer gefasst und durch welche empirischen Zugänge sie auch immer konzeptualisiert worden sind, stimmen darin überein, dass derartige Erziehungspraktiken einen Risikofaktor für die gesunde psychische Entwicklung darstellen. Deprivierte und traumatisierte Kinder sind weder von der allgemeinen Gültigkeit der Menschenrechte ausgeschlossen noch sind bei ihnen die Ergebnisse der Entwicklungsforschungen außer Kraft gesetzt.

Schon durch die Überschrift wird suggeriert, dass alles erlaubt sei, wenn sonst nichts helfen würde. Weidner, einer der Gründer der »Konfrontativen Pädagogik« wendet sich in einer vorab mitgeteilten Stellungnahme gegen diese Überschrift, die Härte und Sanktionen gegen Empathie und Mitgefühl setzt, mit der Begründung, pädagogisches Handeln beruhe zu 80 % auf Einfühlsamkeit und Verständnis und nur zu 20 % auf Konfrontation und Grenzsetzung, was auch im Artikel zitiert wird (S. 226). Es geht jedoch nicht um eine Ersetzung oder Ergänzung der Empathie durch Konfrontation, sondern um Empathie in der Konfrontation, die hier völlig verloren geht. Ein Oszillieren des erzieherischen Handelns zwischen Einfühlsamkeit und Brutalität verbessert das Ergebnis nicht, sondern macht im Gegenteil Kinder sehr anfällig für spätere tief greifende Persönlichkeitsstörungen.

Zahlreiche Widersprüche, die in dem Artikel aufscheinen, verdeutlichen die Brüchigkeit der legitimatorischen Argumentation:

Eingangs wird von »unbeschulbaren« Kindern gesprochen, von Kindern, »bei denen es wirkungslos ist, ausschließlich durch positive Erfahrungen Beziehungen aufzubauen« (S.218). Später wird eine positive Beziehung, ein »guter Draht« zwischen dem Kind und dem Pädagogen als »Voraussetzung« für konfrontatives oder provokatives Arbeiten genannt (S.219). Also muss eine Beziehungsaufnahme zu diesen Kindern schon vor den konfrontativen Inszenierungen möglich sein. Auch in der Beurteilung der Maßnahme durch die Kinder werden widersprüchliche Interpretationen deutlich: Einerseits wird vermutet, die Ablehnung gegen die

Konfrontationen schwände mit der Dauer der Teilnahme an der Maßnahme ( S. 223), andererseits wird berichtet, dass 13 von 16 Kindern die Methode der Konfrontation nicht gefällt, dass diese aber im Gesamturteil der Kinder gegenüber den Vorzügen der Halliggruppe nicht ins Gewicht fällt, wobei die anfängliche Euphorie sich mit zunehmender Erfahrung legt (S. 224).

Auch die Eltern sind mit den Methode der Konfrontation unzufrieden ( Abb. 7, S. 225) und schätzen die Maßnahme überwiegend aufgrund anderer Elemente positiv ein ( Abb.6, S.225). Aber selbst wenn die Zustimmung zu den brutalen konfrontativen »Inszenierungen«, und nur um diese Praktiken geht es in dieser Stellungnahme, eindeutiger ausfiele, kann dies nicht als Beleg für die Güte des Programms genommen werden. Die Schädlichkeit oder Nützlichkeit und die Legitimität oder Illegitimität erzieherischer Handlungen kann nicht durch die Zustimmung der Betroffenen ermittelt werden.

Die in dem Artikel geforderte Selbstkontrolle erzieherischen Handelns ist bei diesen Beispielen nicht auffindbar. Vielmehr zeigt sich die Gefahr von Entgrenzung und Machtmissbrauch im Interesse einer vermeintlich guten Sache.

Erschreckend ist nicht nur dieser Sachverhalt, sondern auch die Tatsache, dass er in der Diskussion des Artikels bis zu seinem Erscheinen nicht erkannt wurde. Es ist alarmierend, dass mit diesen Kindern offensichtlich alles erlaubt zu sein scheint und ausprobiert werden kann.

Neben dem Mangel an gesicherter Selbstreflexion ist der Mangel an Kenntnissen über die Entwicklung von Kindern offensichtlich. Noch gravierender ist die Abstumpfung gegenüber demokratischen Grundwerten, die in keiner Weise hingenommen werden kann.

Es gibt keine Alternative zum Grundprinzip des »Respekts« in der Erziehung, auch gegenüber »erziehungsschwierigen« Kindern!

*Prof. Dr. Helmut Reiser, Universität Hannover*

*Prof. Dr. Manfred Wittrock, Universität Oldenburg*

*Prof. Dr. Birgit Herz, Universität Hamburg*

*Prof. Dr. Preuss-Lausitz, Technische Universität Berlin*

*Prof. Dr. Wolfgang Jantzen, Universität Bremen*

*Prof. Dr. Eckhard Rohrmann, Universität Marburg*

*Prof. Dr. Wolfgang Mutzeck, Universität Leipzig*

*Prof. Dr. Günther Opp, Universität Halle*

*Prof. Dr. Winfried Palmowski, Universität Erfurt*

*Prof. Dr. Rolf Werning, Universität Hannover*

*Prof. Dr. Christiane Hofmann, Universität Gießen*

*Prof. Dr. Helga Deppe, Universität Frankfurt am Main*

*Prof. Dr. Rolf Göppel, PH Heidelberg*

*Prof. Dr. Michael Fingerle, Frankfurt am Main*

Nachbemerkung von Helmut Reiser: Inzwischen habe ich über Frau Kollegin Herz Kenntnis erhalten von einer Gegendarstellung der Verantwortlichen der Halliggruppe, in der die Richtigkeit der Praxisbeobachtungen, wie sie in dem Artikel von Musial und Trüter geschildert werden, entschieden bestritten wird. Obgleich somit die Frage offen bleiben muss, inwieweit die Beobachtungen der Autorinnen einen Spiegel oder einen

Zerrspiegel der Praxis in der Halliggruppe darstellen, bleibt die Stellungnahme zu einer Praxis, wie sie in diesem Artikel geschildert wird, nötig. Es ist zu hoffen, dass die fachliche Diskussion zu einer Präzisierung der Kriterien einer entwicklungs-förderlichen Konfrontation führen wird.

\* \* \*

### ***Leserbrief von Birgit Herz an die Schriftleitung der ZfH***

*Sehr geehrter Herr Kollege Wachtel, sehr geehrter Herr Kollege Wember,*

in Heft 6 der Zeitschrift für Heilpädagogik wurde der Artikel von Frau Rebekka Musial und Frau Claudia Trüter über: »Härte und Sanktionen statt Empathie und Mitgefühl – Die konfrontative Pädagogik als letzte Chance für die Erziehungshilfe?« veröffentlicht.

Als Sprecherin der Sektion Sonderpädagogik habe ich erhebliche Probleme nachzuvollziehen, warum die Schriftleitung der Zeitschrift für Heilpädagogik es unterlassen hat, diesen Beitrag entweder kurz einzuführen oder sich mit einem Hinweis vom Inhalt derartiger, Foltertechniken vergleichbaren, »pädagogischer« Ansätze zu distanzieren. Die kommentarlose Veröffentlichung eines solchen Artikels bietet Raum für so manche Spekulationen.

Die methodische Schwäche dieses Artikels will ich mit diesem Schreiben vernachlässigen – eine ernsthafte wissenschaftliche Argumentation hieße, den Beitrag akademisch aufzuwerten.

Sollte sich die Realität der »Halliggruppe« in der dargelegten Beschreibung als zutreffend erweisen, dann verstößt die dortige Praxis eindeutig gegen das im Grundgesetz verbrieften Recht eines jeden Kindes auf gewaltfreie Erziehung. Der Paragraph 1631 aus dem Jahr 2000 lautet: »Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig«

Spätestens nach Durchsicht des Manuskriptes hätte die Schriftleitung entsprechende Aktivitäten initiieren müssen. Die kooperative Kinder- und Jugendhilfemaßnahme Halliggruppe in Neumünster wird durch öffentliche Gelder finanziert, so dass der Bericht der beiden Autorinnen selbstredend dem dortigen Jugendamt zur Kenntnis gegeben werden muss, ein Amt, das vermutlich keine konkreten Einblicke in den verachtenden und traumatisierenden Interventionsstil dieses Angebotes hat. Ein strategischer Verdacht legt nahe, dass die verantwortlichen Stellen – auch die Schulaufsichtsbehörde – nur unzureichend in Kenntnis gesetzt sind, so dass hier ein Versagen ihrer Kontrollfunktion zu vermuten ist.

Da es sich bei diesen Maßnahmen nicht um einen einmaligen »Unfall in der Erziehung« zu handeln scheint, sondern um einen, die Not der Grundschüler und deren Mütter ausbeutenden, langfristigen Arbeitsansatz handelt, muss dieser Beitrag in der Zeitschrift für Heilpädagogik auch dem Deutschen Kinderschutzbund zur Kenntnis gebracht werden.

Ich will meine Kritik nicht an den beiden Autorinnen personifizieren, sondern an ihre Sorgfaltspflicht als Schriftleitung des Verbandes Sonderpädagogik erinnern.

Die fachliche Auseinandersetzung um unterschiedliche Ansätze in der Pädagogik ist die Grundlage jeglichen wissenschaftlichen Disputs; dieser Anspruch hat auch für die »konfrontative Pädagogik« zu gelten. Dabei sind alle Kolleginnen und Kollegen aufgerufen, solche Ansätze inhaltlich, wissenschaftstheoretisch reflektiert, offen und transparent zu diskutieren. Zugleich besteht hier ein massiv kinderschutzrechtlicher Handlungsbedarf, um dem offensichtlichen Rückfall der Pädagogik ins frühe 19. Jahrhundert deutliche Riegel vorzuschieben.

Als Sprecherin der Sektion sehe ich hier auch einen deutlichen Handlungsbedarf, solche »Techniken« als das zu benennen, was sie sind: hier wird nicht mit »Härte und Sanktionen« gearbeitet, sondern mit manifester Angst und Gewalt unter dem Motto: »pädagogische Maßnahmen«.

Mit der kommentarlosen Veröffentlichung solcher Artikel geht die Gefahr einher, faschistoide Disziplinartechniken wieder hoffähig zu machen und damit einer längst überwunden geglaubten »Pseudopädagogik« Tür und Tor zu öffnen.

*Mit kollegialen Grüßen,*

*Ihre Birgit Herz.*

\* \* \*

#### ***Antwort der Schriftleitung der ZfH (Franz B. Wember)***

*Sehr geehrter Frau Kollegin Herz,*

für Ihr kritisches und engagiertes Schreiben an die Schriftleitung der Zeitschrift für Heilpädagogik (und für Ihr freundliches kollegiales Begleitschreiben) darf ich mich auch im Namen meines Kollegen Peter Wachtel bedanken. Wir teilen viele der in Ihrem Schreiben geäußerten Vorbehalte, kommen in der Beurteilung des Artikels von Frau Musial und Frau Trüter jedoch in Einzelfragen zu anderen Einschätzungen als Sie in Ihrem Schreiben.

Wir können Ihre Empörung über die beiden drastischen und an der Grenze des Erträglichen angesiedelten Beispiele gut verstehen, denn auch wir haben kontrovers diskutiert, ob wir diese veröffentlichen können. Hätten wir den Artikel ablehnen sollen, um Ihnen und den anderen Leserinnen und Lesern diese Beispiele nicht zuzumuten? Hätten wir die Autorinnen um andere Beispiele bitten sollen? Wir waren und sind der Auffassung, dass kontroverse pädagogische Positionen, die es in der Praxis gibt, fachlich diskutiert und reflektiert und nicht verschwiegen oder beschönigend dargestellt werden sollten.

Bei der Beurteilung der Beispiele haben wir berücksichtigt, dass die geschilderten Inszenierungen auf der Basis einer positiven und sicheren persönlichen Beziehung zwischen Kind und Erzieher stattfinden und dass solchen Konfrontationen immer aktive Hilfen zum Aufbau neuer Formen des Erlebens und Verhaltens folgen. Beides wird von den Autorinnen wiederholt betont und wir haben unterstellt, dass dies in der Halliggruppe auch wirklich geschieht. Wir konnten und können uns schwer vorstellen,

dass die Kinder und deren Eltern sich gegenüber den sie befragenden Studentinnen positiv äußern, wenn sie mit faschistoiden Disziplinartechniken, wie Sie schreiben, traumatisiert werden, wenn mit die Arbeit mit manifester Angst und Gewalt im Vordergrund stünde.

Positiv bewertet haben wir, dass die Autorinnen die Betroffenen zu Wort kommen lassen und dass sie die Leserinnen und Leser nicht belehren, sondern informieren und vor die Wahl stellen wollen (S. 226). Wir waren und sind der Auffassung, dass gerade eine Studie, in der betroffene Kinder und deren Mütter über ihr Erleben berichten und ihre Sicht der Dinge darstellen können, eine engagierte und zugleich sachliche Diskussion anregen kann. Wir wollen, da kann ich nur Sie selbst zitieren, solche Ansätze inhaltlich, wissenschaftstheoretisch reflektiert, offen und transparent diskutieren. Dazu muss man Öffentlichkeit herstellen

Im wertenden Urteil sind wir zurückhaltender. Niemand von uns ist dabei gewesen. Wir möchten den Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort aufgrund von zwei – bei Raumknappheit in einer Fachzeitschrift notwendiger Weise verkürzt schriftlich dargestellten Beispielen, die den Kontext der Ereignisse nur unzureichend wiedergeben können und die folglich durchaus missverständlich sein können, nicht vorwerfen, es handele sich um einen die Not der Grundschüler und deren Mütter ausbeutenden, langfristigen Arbeitsansatz. Wir können verstehen, wenn Sie die geschilderten Methoden empört ablehnen, aber wir können nicht nachvollziehen, warum Sie den Handelnden unlautere Motive attestieren.

Ihrer Forderung an die Schriftleitung, diesen Beitrag entweder kurz einzuführen oder sich mit einem Hinweis vom Inhalt derartiger Ansätze zu distanzieren, möchten wir nicht (und können wir nicht mehr) nachkommen. Wir sind der Auffassung, dass wir grundsätzlich keine wertenden Stellungnahmen abgeben sollten, weder vorher noch nachher. Das können wir einerseits unseren Autorinnen und Autoren gegenüber nicht verantworten, aber andererseits auch unseren fachlich gebildeten Leserinnen und Lesern gegenüber nicht. Wünschen Sie wirklich eine Schriftleitung, die Ihnen Lesehilfen gibt, oder wünschen Sie eine Schriftleitung, die Ihrer Urteilskraft vertraut? Wir möchten unserer Leserschaft Beiträge zur Beurteilung vorlegen, wir können und wollen niemandem das selbständige Urteil abnehmen.

Wir veröffentlichen in der Zeitschrift aus Platzgründen keine Leserbriefe, stellen aber im Internet unter <http://www.verband-sonderpaedagogik.de> ein öffentlich zugängliches Forum zur Verfügung. Wir möchte Ihnen anbieten, dort Ihren Brief ungekürzt einzustellen. Teilen Sie mir bitte mit, ob Sie diese Veröffentlichung wünschen oder ob Sie Ihr Schreiben lieber intern behandelt wissen möchten. Falls Sie eine Veröffentlichung wünschen, teilen Sie mir bitte auch mit, ob Ihre Adresse und Ihre Telefonnummer veröffentlicht werden sollen oder nicht.

Auch im Namen von Herrn Wachtel danke ich für die kritische Anteilnahme an der inhaltlichen Gestaltung der Zeitschrift für Heilpädagogik und verbleibe

*mit freundlichen Grüßen*

*Franz B. Wember*

*Lieber Herr Reiser,*

Ich habe letzte Woche auf Ihr Schreiben hin versucht, den Artikel von Musial und Trüter in der Bibliothek der PH Heidelberg zu besorgen. Dort war leider die Ausgabe 6 der ZfH nicht aufzutreiben. So konnte ich den Artikel erst heute in der UB in Würzburg (wo ich noch immer wohne) kopieren.

Ich war gespannt auf den Artikel, weil ich mich einmal in einem Text mit der »konfrontativen Pädagogik« auseinandergesetzt habe (ein Kapitel in meinem Buch »Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr...« trägt den Titel »Integration durch Konfrontation« und setzt sich auf der Basis der autobiographischen Aussagen eines betroffenen Jugendlichen mit Weidners Konzept der konfrontativen Pädagogik auseinander.) Ich habe damals durchaus eine gewisse ambivalente Faszination für dieses Konzept zum Ausdruck gebracht, habe damals aber auch geschrieben:

»Ich denke keineswegs, dass das Anti-Aggressivitäts-Training ein Allheilmittel ist. Es gibt natürlich auch hier Enttäuschungen, Jugendliche, die das Training abbrechen, die sich strategisch durchmogeln, die rückfällig werden. Aber es scheint nach meinen Gesprächseindrücken doch eine Form zu sein, die diesen Jugendlichen, die sich auf therapeutische Prozesse im Sinne der Gesprächstherapie oder der Psychoanalyse kaum einlassen können, recht gut entspricht. Sie betrachten das ganze tatsächlich als Training, als Herausforderung. Gerade die Sitzungen auf dem »heißen Stuhl« stellen durchaus eine Art Thrill – Erfahrung für sie dar. Aber eine, bei der sich im günstigen Fall, wie bei Orhan, doch innerlich etwas bewegt. Man kann das, was dort passiert – auch psychoanalytisch interpretieren. Es geht im Sinne Redls um ein »Einmassieren des Realitätsprinzips«, um einen Zwang, sich der Opferperspektive zu stellen, um eine Überwindung der Abwehr, der »Alibi-Tricks« (Redl/Wineman 1984) und um eine Auseinandersetzung mit den negativen Ich-Anteilen. Und es geht natürlich auch hier um Beziehung, um Anerkennung und Achtung der Person gerade dann, wenn die verletzlichen, besorgten, empathischen, zukunftsorientierten Persönlichkeitsanteile zum Vorschein kommen. In diesem Sinne könnte man auch von einer Ich-Spaltung und einer Verfeindung der konträren Ich-Anteile sprechen. Gerade in dem Gespräch mit Orhan wurde ja die Distanzierung von seinem früheren, delinquenten Ich sehr deutlich. In gewissem Sinn kann man vielleicht auch sagen, dass durch die Mitarbeit der Ex-Gewalttäter als Tutoren und durch das Arrangement der »Provokationstests« auf dem heißen Stuhl ein neues Ich-Ideal gestiftet wird: Leitbild ist nun nicht mehr der unverletzliche, überlegene, harte Kämpfer, der sich nichts gefallen lässt und der im Zweifelsfall lieber zu früh zuschlägt, als zu lange zögert, sondern neues Leitbild ist nun derjenige, der es schafft, trotz heftiger Provokation und Anmache »cool« zu bleiben, sich nicht zu gewalttätigen Reaktionen hinreißen zu lassen.

Natürlich wird all dies in einer Art und in einem Setting verfolgt, das den traditionellen psychoanalytischen Vorstellungen von Tendenzlosigkeit, frei schwebender Aufmerksamkeit und empathischem Halten herzlich wenig entspricht und manche mögen das Ritual des »heißen Stuhles« als eine Art Gehirnwäsche oder als ein inszeniertes Mobbing im Dienste der »Läuterung« von Gewalttätern auffassen.

Aichhorn hat 1925 in seinem Buch *Verwahrloste Jugend* die Position vertreten, dass es bei der Erziehung der Aggressiven darum gehe, durch »absolute Milde und Güte«, durch bewusste Nicht-Reaktion auf die provokante Selbstdarstellung oder aber durch gezielte Inszenierung von Überraschungssituationen, von Situationen des »Affektkontrasts«, die Erwartungen dieser aggressiven Jugendlichen zu unterlaufen und dadurch deren Weltbild, das Gefüge aus Misstrauen, Abwehr, Trotz und delinquenter Idealisierung zu erschüttern. Vielleicht stellt für heutige delinquente Jugendliche tatsächlich eher die klare und entschiedene Konfrontation im Rahmen des Anti-Aggressivitäts-Trainings in diesem Sinn eine Überraschung und eine Erschütterung ihres delinquenten Weltbildes dar, als Aichhorns Haltung der »absoluten Milde und Güte« und vielleicht liegt heute somit tatsächlich in der Konfrontation eine Chance zur Integration.«

So weit mein damaliges Fazit. Aber das war bezogen auf Jugendliche, die sich aus eigener Entscheidung einem solchen Kurs mit einer Sitzung pro Woche und mit entsprechendem begleitenden Freizeitangebot stellen, bei dem es primär darum geht, dass sie sich mit ihren eigenen Gewalthandlungen ernsthaft auseinandersetzen.

Die in dem Artikel von Musial und Trütner geschilderte Situation mit Kindern und Jugendlichen in einer teilstationären Jugendhilfeeinrichtung stellt etwas gänzlich anderes dar. Hier ist es nicht eine spezifische herausgehobene Trainingssituation, bei der die Jugendlichen unter bestimmten Regeln auf bestimmte Provokationen und Konfrontationen einlassen, sondern hier ist der gesamte Alltag der Einrichtung offensichtlich von einem rigiden Machtregiment der Erzieher bestimmt. Die unter dem verharmlosenden Titel »Regeleinhaltung« geschilderte Situation finde ich unerträglich und ich finde auch die nachgeschobene Distanzierung der Einrichtung dazu nicht sehr überzeugend. Von daher bin ich Ihnen dankbar, dass Sie die Initiative ergriffen haben und unterschreibe mit Überzeugung die von ihnen verfasste Protestnote.

*Mit besten Grüßen*

*Rolf Göppel*

\* \* \*

*Sehr geehrter Herr Kollege Reiser,*

ich bin auch nach der wenig überzeugenden Gegendarstellung und Ihrer Ergänzung sehr einverstanden mit dem Text. Zu untersuchen wäre m. E. wie es zu den eklatanten Differenzen zwischen den immerhin im Rahmen einer wiss. Begleitung durchgeführten Beobachtungen und der Selbstwahrnehmung der Beobachteten kommt. Immerhin standen die Beobachterinnen dem Konzept indifferent und unbefangen, wenn nicht z. T. sogar wohlwollend, jedenfalls nicht ablehnend gegenüber, hatten also keinen Grund, es zu diskreditieren. Deswegen kann ich mir nur schwer vorstellen, dass alle beiden dokumentierten Beobachtungen die Realität derart verzerren, wie die Gegendarstellung behauptet. Eher ist dies für die Selbstwahrnehmung der beobachteten Akteure und Autoren der Gegendarstellung anzunehmen.

*Eckhard Rohrmann*