Vom Behandlungszwang zur Freiwilligkeit. Eine Evaluation des Entwicklungsprozesses von der sekundären zur primären Behandlungsmotivation bei Gewalttätern.

1. Einleitung in ein lerntheoretisch kognitives Paradigma

Seit Jahren weist das Phänomen ‚Jugendgewalt und Jugendkriminalität' eine beständige Präsenz in den Medien auf. Insbesondere wird sowohl in den Print- als auch in den Bildmedien der Fokus auf „‚die Jugendkriminalität', vor allem die ‚steigende Jugendkriminalität'"[1] gerichtet, „wenn gerade wieder eine empörende Straftat geschehen ist [...]. Schließlich verläuft alles im Sande, bis zum nächsten Mal"[2]. Indes ist die Betrachtung dieses Phänomens nicht erst im heutigen Medienzeitalter schlagzeilen- sowie sendetauglich („Messer-Attacken – tut die Polizei genug?"[3]; „Sperrt sie weg – bis zu den Wahlen!"[4]; „Polit-Duell um den Jugendknast"[5]; „Hamburg wird immer brutaler"[6]), so wurde doch schon vor Jahrzehnten gefragt: „Steigt die Jugendkrimi-nalität wirklich? Bereits 1965 erschien eine Studie [...] unter diesem Titel. Die Ergebnisse sind
spektakulär, und zwar gerade deswegen, weil sie es im Grunde nicht sind. Sie reduzieren nämlich das wieder und wieder berufene ‚explosive' Ansteigen der Jugendkriminalität auf seine ganz und gar unspektakulären wahren Dimensionen"[7]; allerdings verweist die Polizeiliche Kriminalstatistik für das Berichtsjahr 2004: „Bei der registrierten Körperverletzung wurde erneut ein Anstieg registriert"[8], so dass durchaus von einem ubiquitären Phänomen gesprochen werden kann. Gleichwohl haben Medien „generell ein Skandalisierungsinteresse. Die Gewaltthematik, besonders gezielt auf die jungen Bevölkerungsschichten, bietet sich hier geradezu an. Ruhiges, bedachtes, langfristig angelegtes und differenziertes Umgehen mit dem Thema ist dabei wenig sensationsfähig"[9], wäre allerdings wesentlich effektiver.
Ein weiteres Manko liegt darin begründet, dass „die den Demoskopen mehr verpflichteten als für wissenschaftliche Erkenntnisse offenen Politiker"[10] eben selten über den Tag respektive die nächste Wahl hinaus schauen. Weiterhin kann nicht unberücksichtigt bleiben, „dass kriminalpolitische Empfehlungen dieser oder jener Tendenz sich in gewissem Ausmaß im Schlepptau der jeweiligen wirtschaftlichen Entwicklung befinden"[11] und somit also auch nicht ausschließlich rationalen Erwägungen unterliegen.
Gerade die Effektivität hinsichtlich der Wirksamkeit für die betroffene Klientel, nämlich die Jugendlichen und jungen Heranwachsenden im Alter von 14 bis 21 Jahren, mag jedoch ob der publizierten Darstellung eher in Mitleidenschaft gezogen denn zum Guten befördert werden. „Die von den Printmedien, Fernsehen und Rundfunk mitproduzierte öffentliche Meinung setzen Politiker wie Praktiker unter einen ständigen Erklärungs-, Legitimations- und Handlungsdruck"[12] – und „die Medien sind, um genügend Konsumenten zu erreichen, existentiell auf Kriminalität angewiesen [...]. In den medialen Verlautbarungen können sich aber nur spektakuläre Aussagen

[1] Albrecht/Lamnek 1979, S. 11
[2] Gleißner 2004, S. 9
[3] Johrde/Meyer-Wellmann/Wehofsich 2005, S. 11
[4] Busse 2005, S. 9
[5] Lohmann/Reschreiter 2005, S. 18/19
[6] Balasko 2005, S. 2/3
[7] Albrecht/Lamnek 1979, S. 9
[8] Bundeskriminalamt PKS 2004, S. 153
[9] Kilb 2003, S. 38
[10] Scholz 2006, S. 305
[11] Sieveking/Eisenberg/Heid 2005, S. 188
[12] Colla 2001, S. 55

behaupten. Deswegen muss wahrheitswidrig fortwährend etwas Neues behauptet werden“[13], so das Ergebnis einer Arbeitsgruppe eines Seminars zum Thema Jugendkriminalität.
Deutlich wird: Der Bereich der Jugenddelinquenz ist „ein gleichermaßen weites wie diffuses Feld, dessen sich alle auf ihre Weise bedienen: Die Kriminologen benutzen es als konzeptionelles Übungsfeld, die Politik schätzt es als Regulationsbereich, die Polizei als Experimentierraum der Vertrauensbildung und die Pädagogik als Legitimationsbezug der Prävention“[14].

Um nunmehr ‚nächste Male’ hinsichtlich neuer Täterschaften zu vermeiden oder zumindest zu verringern, will diese Arbeit evaluieren, was 14 – 21-Jährige dazu motiviert, an einem Anti-Aggressivitäts- respektive Coolness-Training® (AAT/CT®)[15] teilzunehmen beziehungsweise nach begonnener Partizipation die Trainingsmaßnahme vorzeitig zu beenden. Dieses in den unterschiedlichsten Praxisbereichen der Jugendhilfe durchgeführte Angebot[16] unterliegt der perpetuierlich geführten Diskussion um die Effizienz ambulanter Maßnahmen[17], so dass die Frage nach den Aspekten, wie der Schritt von der sekundären zur primären Behandlungsmotivation,
gleichsam jener vom Interventionsrecht zur Interventionserlaubnis[18], bei den Probanden gelingt oder eben misslingt, von weiterführender Bedeutung sein sollte. Zudem gilt es den Mangel zu beheben, dass bisherige Untersuchungen „leider nicht nach einzelnen Programmbestandteilen und deren Wirkung [differenzieren]“[19], sondern lediglich einen Bezug auf das Programm als Ganzes haben. Des Weiteren soll ein Beitrag zur „Qualifizierung des Curriculums“[20] geleistet werden, das heißt es „sollen einerseits das Curriculum den aktuellen praktischen Bedingungen und Fragestellungen fortlaufend angepasst werden und andererseits die Wirkungen dieser Maßnahmen bei den TeilnehmerInnen kurz-, mittel- und langfristig evaluiert werden“[21]. Bisher wurde die Wirksamkeit des AATs/CTs durch folgende Forschungsprojekte überprüft: Wolters[22] und Weidner[23] haben stationäre Maßnahmen untersucht, Brand/Saasmann[24] haben im Bereich der ambulanten Jugendhilfe eine Untersuchung durchgeführt, Ohlemacher et al.[25] haben eine Evaluation über stationäre Maßnahmen publiziert, Schanzen-bächer[26] hat das AAT auf den Prüfstand gestellt und eine Wirkungsevaluation vorgelegt und Toprak[27] die erforderlichen Betrachtungen für die Umsetzung der Maßnahme bei der Arbeit mit Jugendlichen türkischer Herkunft spezifiziert.

Mit der vorgelegten Arbeit soll eine Qualitätsverbesserung ermöglicht werden, beispielsweise mit Blick auf die Haltequoten oder eventuell erforderlicher Modifikationen während der Integrationsphase des Trainings. Vorrangig handelt es sich um eine Fragestellung aus dem Bereich der Motivationspsychologie, die sich mit Zielen beschäftigt, „konkret mit zielgerichtetem Verhalten“[28]. Personen verfolgen Ziele unterschiedlicher Art, da diese Ziele jeweils mit anderen Bewertungen bedacht werden. „Diese unterschiedliche Bewertung von Zielen ge-

[13] SPD LO Hamburg 1999
[14] Böhnisch 1999, S. 128
[15] vgl. Weidner 2004
[16] vgl. Weidner/Kilb/Jehn 2003; Weidner/Kilb/Kreft 2004
[17] Goerdeler/Sonnen 2002; Schanzenbächer 2003
[18] Kraußlach 1981; Schawohl 2001, S. 199 ff.
[19] Walkenhorst 2004, S. 73
[20] Kilb 2004, S. 111
[21] Kilb/Weidner 1998, S. 66
[22] Wolters 1997
[23] Weidner 1996
[24] Brand/Saasmann 1999
[25] Ohlemacher et al. 2003
[26] Schanzenbächer 2003
[27] Toprak 2002
[28] Schneider/Schmalt 2000, S. 14

schieht durch das Motiv, das deswegen auch als Bewertungsdisposition bezeichnet wird“[29]. Somit müssen vom TrainerInnenteam eines Kurses die jeweiligen Bewertungsdispositionen der teilnehmenden Probanden dahingehend nutzbar gemacht werden, dass eine erfolgreiche Kursabsolvierung gelingen kann. Dabei gilt es zu beachten, dass die Probanden in der Regel nicht gezwungen werden können, „sich physisch oder psychisch an der Leistungserbringung zu beteiligen. Deshalb ist die Qualität der Leistungen in hohem Maße mitbedingt durch die Kooperationswilligkeit des Klienten, aber auch durch seine Kooperationsfähigkeit“[30]. Daher ist das TrainerInnenteam „auf die aktive und bewusste Mitarbeit des Klienten angewiesen“[31], was wiederum nicht per se zu erwarten ist, da bisherige Verhaltensweisen für diese Klientel subjektiv betrachtet durchaus von Erfolg gekrönt gewesen sind – die Erforderlichkeit einer Verhaltensänderung scheint demnach nicht ohne Weiteres als individuell erstrebenswert oder vorteilhaft zu bewerten zu sein.
Zudem gelingt eine diesbezügliche Verhaltensmodifikation nicht ohne Anstrengung. „Selbst eine vergleichsweise kleine Veränderung bedarf [...] eines gewissen Aufwands und bis wir uns so richtig damit wohl fühlen, wird bestimmt eine gewisse Zeit vergehen. Wie groß dürfte der Aufwand und das Unbehagen erst bei Einstellungen und Verhalten werden, die uns jahrelang lieb und teuer waren und die uns in der Vergangenheit auch einige Erfolge ermöglichten“[32], wird die zu leistende Anstrengung verständlich, die erforderlich ist, um ein bisheriges Verhalten aufzugeben und durch ein neues Verhalten zu ersetzen.
Mit den Worten des jungen Heranwachsenden Tim (20 Jahre), der an einem Anti-Aggressi-vitäts-Training teilgenommen hat, klingt der Einstieg in diesen Prozess während der Integrationsphase des Kurses so: „*Ihr könnt von mir nicht erwarten, dass ich von heut auf morgen meine Ansichten und Einstellungen ändere. So ganz einfach ist das ja auch nicht für mich, wenn man jahrelang nichts anderes gewöhnt ist und jetzt auf einmal sieht, dass das vielleicht doch nicht so prickelnd gewesen ist*“[33].
Gleichwohl hat Tim die Bereitschaft auf sich genommen, den individuellen Entwicklungsprozess von der sekundären zur primären Behandlungsmotivation auf sich zu nehmen und zu durchlaufen, um zukünftig ein durch Legalverhalten geprägtes Leben zu führen, ohne dem permanenten Druck justizieller Institutionen ausgeliefert zu sein, wie Edwin (19 Jahre) es reflektierend andeutet: „*Ich hätte immer nur dreckiges Geld auf der Tasche gehabt, niemals etwas auf legale Weise verdient*“[34], da er mehrfach durch Körperverletzungs- sowie Raubdelikte gerichtsbekannt geworden ist. Zudem impliziert diese Einschätzung eine Realitätsannäherung, da anhand einer Kosten-Nutzen-Analyse die Erkenntnis reifen mag, dass „das Risiko einer bleibenden körperlichen Verletzung ein zu hoher Preis für vergänglichen Ruhm oder für eine zeitweilige Erhöhung der Selbstachtung ist; dass es viel klüger ist, einem Gegner mithilfe des Verstandes als mithilfe der Fäuste standzuhalten; und dass übereilte Kämpfe leicht manipulierbar werden, sobald andere entdecken, wie sie einen zu tollkühnen Handlungen provozieren können“[35]. Der Verzicht auf delinquentes Aggressionsverhalten bewirkt somit zudem eine Reduzierung potentieller Opfer von Gewalttaten. Grundsätzlich, das soll nicht unerwähnt bleiben, lösen auch AATs und CTs ein prinzipielles Dilemma nicht: „Für die Opfer von Verbrechen hat das Justizsystem nur Nebenrollen vorgesehen. Gewalttäter warten nach einer Strafanzeige die Ermittlungen ab, meist ohne Einbuße an Lebensqualität. Es sind die Opfer, die sich quälen, mit hilfloser Wut, Ohnmachtsgefühlen, Angst, dem Täter wieder zu begegnen. Oft jahrelang, manchmal lebenslänglich“[36]. Dennoch sollte der Versuch der Gewaltminderung sowie der implizierten Leidenslinderung durch

[29] Schneider/Schmalt 2000, S. 14
[30] Badura/Gross 1976, S. 69
[31] Galuske 1999, S. 144
[32] Knigge 2003, S. 38
[33] Schawohl 2005, S. 305
[34] Schawohl 2004, S. 102
[35] Bandura 1979, S. 283 f.
[36] Tügel 2005, S. 103/104

die sozialpädagogische Arbeit mit dieser Klientel verstärkt fortgesetzt werden, denn „die Wahrscheinlichkeit Gewaltdelikte zu begehen, nimmt mit der Häufigkeit von Gewalterfahrungen im Jugendalter zu“[37], so dass der Einstieg in die Täterschaft durch zuvor erfolgte Viktimisierungserfahrungen begründet werden kann – daher würde jede nicht begangene Gewalttat eine potentielle Viktimisierung und eine eventuelle Täterschaft verhindern helfen.
Insofern ließe sich neben dem angestrebten Erkenntnisgewinn dieser Arbeit die Bedeutung der Konfrontativen Pädagogik[38] für die präventive Auseinandersetzung mit dieser Klientel weiter fundamentieren, um dadurch der Hilflosigkeit entrinnen zu können, „mit der der Jugendkriminalität begegnet wird, insbesondere bei jugendlichen Intensivtätern“[39].

2. Historische Entwicklung des Anti-Aggressivitäts-Trainings (AAT) als ambulante Maßnahme für Jugendliche und junge Heranwachsende

Das Anti-Aggressivitäts-Training wurde im Jahre 1986 von einer interdisziplinären Arbeitsgruppe in der Jugendstrafanstalt Hameln entwickelt. Diese Gruppe wurde vom ehemaligen Anstaltsleiter, Dr. Gerd Bulczak initiiert und mit dem niedersächsischen Justizministerium abgestimmt. Basierend auf den Erfahrungen der Glen Mills Schools for Boys bei Philadelphia, Pennsylvania, der ältesten, „heute noch bestehenden ‚juvenile correctional facility' der USA“[40], ist ein deliktspezifisches, sozialpädagogisch-psychologisches Trainingsprogramm für aggressive Wiederholungstäter konzipiert worden. Die Wurzeln des Trainings liegen im Psychodrama (Moreno), der Verhaltens- und Gestalttherapie (Perls) sowie der Provokativen Therapie (Farrelly) und der Konfrontativen Therapie (Corsini).
Moreno prägte bereits 1915 den Begriff des ‚leeren Stuhls', mit dessen Hilfe der Klient einen Konflikt im Rollenspiel darstellt, wobei der imaginäre Widersacher auf eben diesem ‚leeren Stuhl' sitzt. Der Gestalttherapeut Perls entwickelte als Fortführung dieser Arbeit den ‚Heißen Stuhl'. Darauf sollte die Person „Platz nehmen, die an ihrer Psyche arbeiten will“[41]. Schließlich kam es zur Begründung der ‚Provokativen Therapie', deren Wirkung Farrelly als paradox konstatierte, „da sich die Patienten durch diese Form des Umgangs auf die Dauer mehr akzeptiert fühlen, als durch eine stets ‚rücksichtsvoll-sensible' Behandlungsweise. Dieser ‚frische Wind', der alles Pathos hinwegfegt, wird als belebend für den therapeutischen Prozeß empfunden“[42]. Diese therapeutische Aufgabe sieht Corsini in der Freisetzung des individuell vorhandenen Potentials, da er davon ausgeht, „dass jeder einzelne das Potential zur Besserung oder Heilung oder Veränderung in sich selbst trägt“[43]. Die dieser Arbeit zugrunde liegende Fragestellung will unter anderem auch jenes individuelle Potential betrachten, um die unterschiedlichen Bewertungsdispositionen der AAT-Teilnehmer verständlich und erklärbar werden zu lassen.
Während der Konfrontativen Therapie kommt „es zu einer Konfrontation zwischen den Vorstellungen der Person und der Wirklichkeit“[44]; deren Widerspruch, Festinger spricht von „kognitiver Dissonanz“[45], erschüttert das althergebrachte Denkmuster mit dem Resultat einer „Umstrukturierung des Denkens“[46]. Vor diesem Hintergrund versucht das AAT unter ande-rem

[37] Hosser/Raddatz 2005, S. 20
[38] vgl. Weidner/Kilb 2004
[39] Ahrbeck 2004, S. 59
[40] Förster/Weidner 2005, S. 21; vgl. Colla 2001, S. 55 ff.
[41] Kriz 1985; Perls 1976
[42] Farrelly/Brandsma 1986, S. V
[43] Corsini 1994, S. 558
[44] Corsini 1994, S. 560
[45] Festinger 1957
[46] Corsini 1994, S. 560

mit der Methode des ‚heißen Stuhls' bei den Kursabsolventen einen Prozess der Reflexi-on und Verhaltensänderung einzuleiten. Dabei begreift sich die Konfrontative Pädagogik „als sozial-pädagogische ultima ratio im Umgang mit Mehrfachauffälligen. [Konfrontative Pädago-gik] ist interventionistisch, denn abwarten und gewähren lassen, das bedeutet etwa bei gewalttätigen Auseinandersetzungen sich pseudotolerant zu verhalten, das heißt auch Opfer billigend in Kauf zu nehmen"[47]. Die Weiterentwicklung des Anti-Aggressivitäts-Trainings hat mittlerweile zur Anwendung und Umsetzung der Methode in diversen Bereichen der Jugendhilfe, der Justiz sowie der Schule geführt[48], so dass die Frage: „Ist die ‚Konfrontative Pädagogik' der Rede wert?"[49] schon auf Grund des verbreiteten Einsatzes und bisheriger Forschungsveröffentlichungen[50] zum derzeitigen Moment so beantwortet werden kann: „Offensichtlich ja! Konfrontative Pädagogik ist wertvoll!"[51].
Die grundlegenden theoretischen Bezugsansätze des Anti-Aggressivitäts-Trainings werden im nachfolgenden Kapitel skizziert.

3. Theoretische Erklärungsansätze, die eine Bedeutung für das AAT haben und ihre methodischen Ableitungen

Hinsichtlich der Darstellung des theoretische Fundamentes des Anti-Aggressivitäts-Trainings liegen bereits ausführliche Ausarbeitungen durch die Publikationen von Weidner[52], Schanzen-bächer[53], Toprak[54], Colla/Scholz/Weidner[55], Weidner/Kilb/Kreft[56] sowie Weidner/Kilb/Jehn[57] vor. Daher werden die theoretischen Bezüge in dieser Arbeit lediglich soweit erläutert, wie es der theoretisch-praktische Bezug zum hier fokussierten Thema erfordert, so dass die jeweiligen Theoriebezüge mit Aussagen von AAT-Probanden in Verbindung gebracht werden, um den Pra-xistransfer darzulegen.

Nach der lexikalischen Beschreibung handelt es sich beim AAT „um eine deliktspezifische, sozialpädagogisch-psychologische Behandlungsmaßnahme für gewalttätige Wiederholungs-täter. Das Training basiert auf einem lern-theoretisch-kognitiven Paradigma (→ Verhaltenstherapie), wobei Erkenntnisse der Aggressionstheorien im Vordergrund stehen"[58].

Das daraus resultierende theoretische Fundament für das Anti-Aggressivitäts-Training sowie die in diesem Zusammenhang unerlässlichen Eckpfeiler der *Konfrontativen Pädagogik* sind:
> Banduras Lerntheorie;
> Kellys Persönlichkeitskonstrukttheorie;
> Ellis' Rational-Emotive Therapie;
> Rogers' Klientenzentrierter Ansatz;
> Elemente des Geschlechtsrollenseminars von Heilemann;
> Erfahrungen aus der Glen Mills School for boys;

[47] Weidner 2004, S. 11
[48] vgl. Weidner/Kilb/Jehn 2003; vgl. Kilb/Weidner/Gall 2006
[49] Herz 2005, S. 365 ff.
[50] vgl. Schanzenbächer 2003; vgl. Toprak 2001; vgl. Ohlemacher et al. 2003
[51] Kilb 2006
[52] Weidner 1997
[53] Schanzenbächer 2003
[54] Toprak 2001; Toprak 2005
[55] Colla/Scholz/Weidner 2001
[56] Weidner/Kilb/Kreft 2004
[57] Weidner/Kilb/Jehn 2003
[58] Weidner 1996, S. 31

> Kohlbergs Stufenmodell des moralischen Bewusstseins;
> Elemente des Psychodramas nach Moreno;
> Elemente der Gestalttherapie nach Perls;
> Elemente der Konfrontativen Therapie nach Corsini;
> Elemente der Provokativen Therapie nach Farrelly.

Für die praktische Durchführung des AATs gibt es wiederum ein Curriculum, dessen Faktoren die folgenden sind:
> Aggressivitätsauslöser;
> Aggressivität als Vorteil;
> Selbstbild zwischen Ideal- und Realselbst;
> Neutralisierungstechniken;
> Opferkonfrontation/Opferperspektive;
> Provokationstests[59].

Des weiteren werden für die theoretisch-definitorische Gestaltung des Anti-Aggressivitäts-Trainings folgende Theorien benannt, deren Einfluss das eklektizistische Gerüst des AATs mittragen[60]:
> Das psychoanalytische Delinquenzverständnis unter dem Aspekt der Aggression;
> die Frustrations-Aggressions-Hypothese;
> die Anomietheorie;
> die Subkulturtheorie;
> die Theorien des differentiellen Lernens;
> die Kontrolltheorien;
> der Etikettierungsansatz.

Dieses theoretische Fundament und die daraus abzuleitenden Bezugstheorien werden nachfolgend skizziert.

3.1. Psychologische Theorien in Bezug auf das AAT

Die bisherigen umfassenderen Arbeiten[61], die sich explizit mit dem Anti-Aggressivitäts-Training nach Weidner befassen, exponieren die Bedeutung der Lerntheorie insbesondere für die Erklärung von aggressivem Verhalten. Unter Verweis auf die genannten Veröffentlichungen werden nachfolgend die theoretischen Grundlagen lediglich in kurzer Form skizziert, da diesbezüglich keine neuen Erkenntnisse vor dem Hintergrund des hier fokussierten Themas zu gewinnen sind.

3.1.1. Lerntheorie

Die Bedeutung lerntheoretischer Erkenntnisse ist für diese Arbeit unabdingbar, um das deviante und/oder delinquente Verhalten der Jugendlichen und jungen Heranwachsenden erklären zu können und verständlich werden zu lassen. Allerdings sind „die Vielzahl der Definitionen des Begriffes Lernen und seiner theoretischen Zusammenhänge [...] selbst für einen Spezialisten heute kaum noch zu überblicken“[62]. Hier erfolgt die Beschränkung auf das Lernen

[59] vgl. Burschyk/Sames/Weidner 2004, S. 79 ff.; Schawohl 2001, S. 213 ff.
[60] vgl. Schanzenbächer 2004, S. 201
[61] Weidner 2004; Schanzenbächer 2003
[62] Treml/Becker 2004, S. 103

von Menschen, so dass die Breite abstrakter Definitionen, also die Anwendung des Begriffes *Lernen* auf physikalische, chemische, biologische oder geistige Prozesse unberück-sichtigt bleibt. Unter der Überschrift „Leben heißt Lernen“[63] exponieren die Autoren die Möglichkeiten von Lebewesen zur Bestandserhaltung, da es nicht nur seine Umwelt, sondern eben auch sich selbst ändern kann, und es kann „diese Möglichkeit zu einem späteren Zeitpunkt bei ähnlichen Situationen wieder aktivieren. Durch diese Möglichkeit, auf Veränderungen in der Umwelt durch Rückgriff auf früher erworbene Verhaltensoptionen zu reagieren und sich den neuen Bedingungen dadurch anzupassen, erhöht ein Lebewesen die Chance, seinen Bestand zu bewahren, denn es kann nicht voraussehbare Änderungen der (Über-)Lebensbedingungen durch ein flexibles Verhalten abfedern. Diese Fähigkeit eines lebenden Systems zur dauerhaften Zustandsveränderung können wir als den allgemeinsten Begriff des Lernens festhalten“[64]. Lernen kann durch Erfahrung – und somit also nicht durch Vererbung bedingt – oder Gewöhnung erfolgen. „*Wenn ich hier im Kurs bei Euch was gelernt habe*“, so Sahin (19 Jahre), „*dann, dass man auch Respekt bekommen kann, ohne gleich immer einen platt zu machen oder so. Geht ja auch ohne, hab ich ja auch gemerkt jetzt – und bei meiner Freundin kommt das auch besser*“, freut sich der AAT-Absolvent, nachdem er für das Bestehen des Kurses sein Zertifikat erhalten hat.

Banduras Konzept des Modelllernens besagt, dass menschliches Handeln hauptsächlich durch soziale Modelle vermittelt wird. Modellierende sowie stellvertretende Prozesse sind dabei „eines der wesentlichsten Mittel, neue Verhaltensweisen zu erwerben und bestehende Verhaltensmuster zu modifizieren“[65]. Bandura benennt vier aufeinander bezogene Subprozesse, die für das Lernen am Modell von Bedeutung sind. Diese Subprozesse sind:
- Aufmerksamkeitsprozesse;
- Gedächtnisprozesse;
- motorische Reproduktionsprozesse;
- Bekräftigungs- und Motivationsprozesse[66].

Des Weiteren sind hinsichtlich der Wirksamkeit folgende Aspekte zu beachten:
- von einem gewünschten Zielverhalten lassen sich visuelle oder auditive Vorstellungen vermitteln;
- die Darstellung des/der Modells/Modelle muss eindeutig sein;
- diese Darstellung muss anregend, also motivierend wirken;
- bei komplexen Verhaltensweisen muss eine Annäherung in mehreren Schritten erfolgen, um eine Wirksamkeit zu erzielen;
- die Umsetzung des gewünschten Verhaltens in ein reales Verhalten sollte unterstützt werden durch:
  1. Wiederholung der erwünschten Verhaltensweisen;
  2. Begleitung und Übung;
  3. Verstärkung bei gelungener Umsetzung;
  4. Korrektur und Hilfestellung[67].

Für die pädagogische Praxis lässt sich dieser Wirksamkeitsprozess an folgendem einfachen, gleichwohl eindeutigen Beispiel veranschaulichen: Zu Beginn eines AAT-Kurses wird die Begrüßung sowie die Verabschiedung der Teilnehmer zunächst in der Regel durch das AAT-Team initiiert, das heißt die Begrüßung der ankommenden Jugendlichen und jungen Heranwachsenden sowie deren Verabschiedung erfolgt mit dem Reichen der Hand, indem diese den jungen Menschen entgegengestreckt wird. Im Laufe der folgenden Wochen, gleichsam während

[63] Treml/Becker 2004, S. 104
[64] Treml/Becker 2004, S. 104
[65] Bandura 1979, S. 85
[66] Bandura 1979, S. 86 ff.
[67] Adameit et al. 1983, S. 152

der Integrationsphase, wird nunmehr oftmals von den ankommenden beziehungsweise gehenden Teilnehmern den Trainerinnen und Trainern die Hand gereicht, da dies als angemessenes Ritual akzeptiert worden ist. An diesem Exempel lassen sich sowohl Aspekte des Modell- als auch des Beobachtungs- als auch Imitationslernens erkennen. „Von Modellernen spricht man dann, wenn ein Vorbild nachgemacht und dessen Verhaltensrepertoire damit (modellhaft) gelernt wird (Bandura). Beobachtungslernen liegt dann vor, wenn durch längere Beobachtung bestimmte wiederkehrende Strukturen des Beobachteten übernommen werden. Nachahmung (Imitation) ist eine grundlegende Form des Lernens, die insbesondere bei Kindern und Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt und durch systematische Wiederholung zur ‚Übung' kultiviert werden kann"[68].
Bei dem geschilderten Begrüßungs- und Verabschiedungsritual agieren die Trainerinnen und Trainer als Modelle, deren länger beobachtetes Verhalten von den Probanden imitiert worden ist. Modellprozesse sind „eines der wesentlichsten Mittel, neue Verhaltensweisen zu erwerben und bestehende Verhaltensmuster zu modifizieren"[69]. Ein belegendes Beispiel dafür bietet die ‚Rückkehr' eines AAT-Teilnehmers, der, als er die Ausgangstür des Sitzungsraumes bereits erreicht hat, innehält und mit den Worten zum Team der TrainerInnen zurückkehrt, er hätte „*doch fast jetzt was ganz Wichtiges vergessen – ich muss mich doch noch richtig bei Ihnen verabschieden*" und reicht den drei TrainerInnen jeweils die Hand.

Ebenso vermuten Tausch/Tausch eine sinnvolle Erklärungsmöglichkeit für eine Änderung des Verhaltens in der Annahme, „dass häufige Erfahrungen von bestimmter Art, ausgelöst durch bestimmte Arten des Erzieherverhaltens, beim Individuum zu Lernvorgängen und somit zu dauerhafteren Verhaltensänderungen führen"[70]. Im Kontext des Anti-Aggressivitäts-Trainings sei an dieser Stelle auf eine kritische Anmerkung verwiesen, die auf den Bedeutungsaspekt der Beziehung zwischen den TrainerInnen und den Kursteilnehmern, der ausführlich im Kapitel 8.2.1. thematisiert wird, abzielt, da betont wird, dass die TrainerInnen *Identifikationsobjekte* sind, „die vom Jugendlichen aus seinen Erfahrungen heraus positiv oder negativ besetzt werden; ihr intervenierendes Agieren löst Emotionen von Angst und Haß, vielleicht dann auch Scham und Hilflosigkeit aus [...]. Um so mehr muss die erwachsene Bezugsperson im Antiaggressivitäts-Training checken können, wie sie sich immer wieder während, aber auch nach den Sitzungen den Jugendlichen so zeigen kann, daß sie spüren, daß ein Interesse an ihnen da ist, daß sich hier [...] eine hoffnungsvolle Gegenseitigkeit aufbaut, welche überdauert [...]"[71]. Deutlich erfolgt der Hinweis auf die von den jungen Menschen zu Recht erwartete und erhoffte Unterstützung hinsichtlich einer gelingenden Zukunftsaussicht, deren prospektive Basis durch die Teilnahme am Training fundamentiert werden kann, wenn die wertschätzende Haltung der Bezugspersonen signalisiert, dass trotz zurückliegender Devianz und Delinquenz zunächst im Rahmen dieser Maßnahme – und danach auch im probandenspezifischen Umfeld – Anerkennung, Zugehörigkeit und Sicherheit möglich sind und somit auch als erlebenswert erachtet werden können.

3.1.2. Verhaltenstherapie

Der Begriff der Verhaltenstherapie meint „eine Vielzahl von unterschiedlichen (überwiegend auf lern-, kognitions- und sozialpsychologischen Erkenntnissen basierenden) direktiven Verfahren, deren übergeordnetes Ziel die Modifikation des Verhaltens ist"[72]. Dies, nämlich eine Verhaltensmodifikation, ist eines der erklärten Ziele des Trainings, dessen Bedeutung sich auch an den definierten Erfolgskriterien im Bereich der ergebnisbezogenen Qualität, des *out-come*,

[68] Treml/Becker 2004, S. 109
[69] Bandura 1979, S. 85
[70] Tausch/Tausch 1973, S. 47
[71] Böhnisch 1999, S. 223
[72] Adam-Lauer 1996, S. 544