

um Vermittlungsformen nicht ausschließlich auf Fragen fokussieren, die sehr spezifische Aspekte behandeln oder die bereits seit 20 Jahren diskutiert werden. Die Frage nach veränderten Vermittlungsmethodiken und -didaktiken – nicht nur in Bezug auf neue Medien – muss selbstverständlicher werden und sollte auch auf historisch ausgerichteten Tagungen zum Nationalsozialismus mit aufgegriffen werden.

#### Anmerkungen

1 Hierbei handelt es sich um ein überarbeitetes und gekürztes Vortragsmanuskript. Das Werkstattgespräch fand am 4. November 2004 im Museum Blindenwerkstatt Otto Weidt, Dependence der Stiftung Jüdisches Museum Berlin, statt.

2 In Hamburg werden in der „Werkstatt der Erinnerung“ Zeitzeugenberichte archiviert. Die Werkstatt ist der Forschungsstelle für Zeitgeschichte angegliedert, einer Einrichtung der Universität Hamburg. Hier befinden sich zurzeit etwa 1 000 lebensgeschichtliche Interviews mit entsprechenden (persönlichen) Dokumenten, die für wissenschaftliche Zwecke zur Verfügung gestellt werden.

#### Literatur

**Abram;** Heyl: Thema Holocaust. Ein Buch für die Schule. Hamburg 1996

**Ahlheim** u.a.: Gedenkstättenfahrten. Handreichung für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen. Schwalbach/Taunus 2004

**Arndt:** „Ist der Holocaust ein geeignetes Thema für den Sachunterricht in der Grundschule?“ Eine Befragung zur Einschätzung von Lehrkräften. Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Hannover 2000

**Grillmeyer;** Ackermann (Hrsg.): Erinnern für die Zukunft. Die nationalsozialistische Vergangenheit als Lernfeld der politischen Jugendbildung. Schwalbach/Taunus 2002

**Jürgensen:** Vortrag in Weimar am 25.5.2002. Manuskript ohne Titel. Hamburg 2002

**Hanfand:** Diktatur und Nationalsozialismus-Verbrechen als Thema für Grundschüler? In: Ahlheim u.a.: a.a.O., S. 115 ff.

**Kiegelmann:** Die soziale Dimension historischen Lernens in Gedenkstätten. In: Lenz u.a.: a.a.O., S. 141 ff.

**Kirschbaum:** Manuskript „Es war sehr schön und auch sehr traurig.“ Erfahrungen der Arbeit mit Kindern im Alter zwischen acht und zwölf Jahren (im Nationalsozialismus-Dokumentationszentrum der Stadt Köln), ohne Jahr

**KJR Nürnberg:** Skript zum Materialkoffer – Kinder und das Dritte Reich – muss das sein – und wenn ja, wie? ohne Jahr

**Lenz;** Schmidt ; Wrochem: Erinnerungskulturen im Dialog. Europäische Perspektiven auf die Nationalsozialismus-Vergangenheit. Hamburg 2002

**Schrader:** Unterrichtsmaterialien zum Bilderbuch „Papa Weidt. Er bot den Nazis die Stirn.“ Von Inge Deutschkron und Lukas Ruegenberg. Wuppertal 2004

**Schröder:** Rede von Bundeskanzler G. Schröder aus Anlass des 60. Jahrestages der Befreiung des Konzentrationslagers Auschwitz am 25.1.2005, [www.bundesregierung.de/27.3.2005](http://www.bundesregierung.de/27.3.2005)

**Zülsdorf:** „Immer wieder dieses Thema. Das ist einfach zu langweilig!“ Außerschulische Bildung zum Thema „Nationalsozialismus“ im Kontext von Lernfrustrationen und Übersättigung. In: Grillmeyer; Ackermann (Hrsg.): a.a.O., S. 89 ff.

## Das Anti-Aggressivitäts-/Coolness-Training® (AAT/CT) Arbeit mit straffälligen Jugendlichen

Horst Schawohl

### Zusammenfassung

Die Arbeit mit straffälligen Jugendlichen und jungen Heranwachsenden kann dann von aussichtsreichem Nutzen sein, wenn diese jungen Menschen einerseits nicht auf ihre Straftaten oder ihre deviant-delinquenten Verhaltensweisen reduziert werden, sondern ihnen Wertschätzung entgegengebracht wird, andererseits die Bereitschaft zur Konfrontation nicht ausbleibt. Gelingt die Kombination von Empathie und Konfrontation, können durchaus integrative Möglichkeiten entstehen, deren prospektive Aussichten eine individuelle Anstrengung durch die Teilnahme an einem Anti-Aggressivitäts- oder Coolness-Training lohnenswert erscheinen lassen.

### Abstract

Working with delinquent young and adolescent people may have promising benefits if these people are not just regarded as to their criminal offences or their deviant, delinquent behavior but if they are treated with esteem on the one hand, and if they are faced with the willingness of confrontation on the other. If combining empathy and confrontation succeeds, it is indeed possible to develop opportunities of integration, the prospects of which make individual efforts appear to be worthwhile through participation in an anti-aggressive and coolness training.<sup>1</sup>

### Schlüsselwörter

Straffälligkeit - Jugendlicher - abweichendes Verhalten - Aggression - Training - Beziehung - Empathie - Anti-Aggressions-Training

### Eine tragfähige Beziehung schaffen

Gleich zu Beginn ein großes Wort: „Lerne den Menschen kennen und waffne dich mit Mut, zum Vorteil deines Nebenmenschen die Wahrheit zu reden“ (Lichtenberg 2003, S. 9). Das ist nicht immer einfach, lohnt gleichwohl eine intensive Anstrengung – sowohl auf Seiten der Professionellen als auch auf der der Klientel. In diesem Kontext sind damit junge Straftäter gemeint, die in der Regel in die Altersspanne von 15 bis 21 Jahren fallen. „Pädagogengelaber“ oder „Sozialgeschwätz“ heißt es nicht selten bei Jugendlichen, wenn es darum geht, die „wertvollen“ und/oder „guten Gespräche“ mit ambulant oder stationär tätigen Professionellen zu klassifizieren. Dabei soll eines nicht unerwähnt bleiben: Ein guter Teil dieser Gespräche ist in der Tat durchaus wertvoll und

gut, sind es doch gerade die im kommunikativen Austausch thematisierten Inhalte, die jene Grundlage für den pädagogischen Bezug (Vetter 2003, S. 45 f.) bilden, der einen respektvollen Zugang zur Klientel überhaupt erst ermöglicht. Der Charakter eines Beziehungsverhältnisses (Colla 1999, S. 345 ff.) ist somit offenkundig – jenes Verhältnis, das Nohl als ein leidenschaftliches bezeichnet hat: „Die Grundlage der Erziehung ist...das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (Nohl 1957, S. 134).

Dieses Verständnis verdeutlicht das prozesshafte Geschehen des professionell arrangierten Settings; in diesem Kontext ist das ein Anti-Aggressivitätsbeziehungswise Coolness-Training (AAT/CT) – Bezeichnungen, die beim Deutschen Patent- und Markenamt urheberrechtlich geschützt sind (Az.: 399 15 481.7/42). Eine anfängliche Skepsis bei den Probanden sollte dabei nicht als globale Ablehnung der Maßnahme verstanden werden. Vielmehr drückt eine solche vorschnell geäußerte Sichtweise die bisherigen Erfahrungswerte einer Klientel aus, die zumeist auf Gespräche bezogen sind, die weniger aus eigenem Antrieb stattgefunden haben, sondern eher durch Vermittlung oder Nachdruck außenstehender Personen – gleichsam Personen, deren Kontaktierung nicht nur freiwillig erfolgt sein dürfte (Kähler 2005). „Annehmen und Wertschätzen“ (Weber 1996, S. 107 ff.) heißt das Angebot an die Klientel.

Dieses Angebot wird jenen Jugendlichen oder jungen Heranwachsenden offeriert, die gemäß § 10 Jugendgerichtsgesetz auf Grund einer richterlichen Weisung an einem Sozialen Trainingskurs teilnehmen sollen (Weidner; Kilb; Krefz 2004). In der Regel sind dies junge Menschen, die schwere Straftaten wie (wiederholte) Körperverletzungs- sowie Raubdelikte begangen haben und/oder als gefährlich angesehen werden müssen (Walter 2002, S. 134). Gleichsam „Jugendliche, die schnell und hart draufschlagen, ohne Rücksicht auf Verluste, die keine Grenzen kennen und Gewalt als ihr Mittel zur Lösung von Konflikten ansehen und erlebt haben ... Oder die auf der Straße andere, meist junge Leute, provokant ansprechen und oft draufhauen, wenn ihnen etwas nicht paßt... Die nicht nur in Extremspannungen so reagieren ... und dabei teilweise auch vor Waffengebrauch nicht zurückschrecken“ (Weyel 1999, S. 48). Die Anwendung physischer Gewalt zur Durchsetzung individueller Interessen oder statussichernder Rollenzuschreibungen scheint zumindest für diese Klientel als legitimierbare Rechtfertigungsstrategie

akzeptabel zu sein (Balasko 2005, S. 2-3). Da gilt es zunächst, eine hinreichende Teilnahmemotivation (Schawohl 2003, S. 271 ff.) der Probanden für eine etwa ein halbes Jahr dauernde Maßnahme zu wecken beziehungsweise abzuklären, um durch diese ambulante Reaktion zukünftiges Legalverhalten erreichen zu können (Goederler; Sonnen 2002, S. 349 f., Albrecht 2002, S. 32). „Unabhängig von der Art der Bedürfnisse (Befriedigung sozial-emotionaler Bedürfnisse oder vordergründig die Effektivität) können die Individuen... abwägen, ob die Gruppe zur Erreichung ihrer Ziele geeignet ist, ob sie in dieser Beziehung angemessene Belohnungen erzielen können und ob es alternative Beziehungen gibt, die zu besseren Ergebnissen führen“ (Crott 1979, S. 218, Pauls 2004, S. 342 ff.).

### Klartext und Empathie

Die Teilnahme an einem AAT/CT (Weidner; Kilb; Jehn 2003), „bei dem man sich ‚outen‘ muss, die eigenen Schwächen offenlegen muss, sich zu Fehlern, zu Misserfolgen bekennen muss“ (Ostendorf 2000, S. 103, Robertz; Robertz 2001, S. 66-67), bietet den jugendlichen und jungen Heranwachsenden ein Forum mit lohnenswerter Perspektive: das Erlernen prosozialer Verhaltensweisen. Das AAT/CT favorisiert das gesprochene Wort: mit Klartext und Empathie, mit Nachdruck und Emphase. Das verlangt vom Trainerteam unter anderem: mit Aufmerksamkeit und Geduld hinzuhören, zuzuhören und daraus resultierend (zu-)treffende Fragen zu stellen, denn „jedes Wort enthält auch die Person, die es ausspricht, die Situation, in der sie es ausspricht, und den Grund, warum sie es ausspricht“ (Havel 1990, S. 217). Der Kommunikationsanalyse folgend resultiert dies aus der „Gleichsetzung von Kommunikation und Information (= Mitteilung) und informativem Verhalten (das stets ‚über etwas informiert‘, ‚etwas mitteilt‘, ‚etwas sagt ...‘“ (Reck 1996, S. 131). Dabei bleibt das nicht Gesagte nicht unberücksichtigt, läuft doch etwa „neunzig Prozent der emotionalen Kommunikation nonverbal“ (Shapiro 1999, S. 14-15) ab, was insbesondere deshalb zu berücksichtigen ist, weil „ein empathisches Gegenüber, das ... Gefühlssicherheit hätte geben können“ (Möller 1996, S. 185), nicht oder nur selten vorhanden war und die Annahme dieses nunmehr zur Verfügung stehenden Angebotes erst wieder erlernt oder gar neu gelernt werden muss.

Es findet also eine Auseinandersetzung von Mensch zu Mensch statt, deren professionelle Umsetzung zum perspektivischen Nutzen der Probanden beitragen soll. Menschen helfen Menschen, nicht Techniken (Richter 1993, S. 101) – gleichwohl tragen die angeeigneten Fachkenntnisse maßgeblich zum er-

folgreichen Gelingen einer Maßnahme bei, da die Trainerinnen und Trainer ihr Expertenwissen zur Verfügung stellen (Stahl 2002, S. 24), um „Gruppenprozesse für individuelles Lernen fruchtbar zu machen“ (Schmidbauer 1999, S. 89, Hüther 2004). Dies ruft idealtypisch eine *Einstellungskonformität* hervor, also eine Änderung der Einstellung (attitude change), auf Grund derer ein Kursabsolvent „von der objektiven Richtigkeit (des) neuen Urteils ... beziehungsweise von der Legitimität (der) neuen Wertungen“ (Peuckert 1975, S. 19) überzeugt ist.

Ein gravierender Moment des Gruppenprozesses entsteht dadurch, dass der Klient sich angenommen und wertgeschätzt fühlt, da er sich während oder nach einer Krisensituation durch eine Person respektiert fühlt, „zu der er Vertrauen hat und die ihm wohlwollend begegnet“ (Urbaniok 2003, S. 122-123). Dadurch kann unter anderem einem „Anerkennungszersfall“ (Heitmeyer 2003, S. 15) entgegengewirkt werden, so dass die eigene Person trotz bisheriger Defiziterfahrungen und -erlebnisse sowohl richtungsweisende als auch richtungsändernde Orientierungsangebote bekommt, deren Erhalt jedoch nicht per se offeriert wird. Denn auch die Teilnahmebereitschaft von Probanden an einem durch Konfrontation wesentlich bestimmten Setting erfordert deren Zustimmung (Schawohl 2004a, S. 26 ff.), was wiederum eine individuelle Anstrengungsbereitschaft (Seligman 2003, S. 12 ff.) voraussetzt, um bis dato ausagiertes Devianz- und Delinquenzverhalten als weniger bedeutend ansehen und demzufolge als weniger erforderlich bewerten zu müssen und zu können.

Zu Beginn eines Trainingskurses vermögen AAT/CT-Teilnehmer und Teilnehmerinnen den Charakter einer helfenden Beziehung nicht unbedingt zu erkennen. Wie können die Professionellen diesem Umstand begegnen? Die Antwort lautet: mit wohlwollender Gelassenheit! Das heißt, der Obstruktion der Probanden die Konfrontation als Kommunikationsangebot der Trainerinnen und Trainer entgegenzubringen. Das ist alles andere als deskriptiv und inhuman, sondern folgt vielmehr dem Verständnis, dass – mit Blick auf die hier fokussierte Klientel – ein euphemistisches Darüberhinwegsehen nichts anderes als ein inakzeptables Unterstützungsangebot für Gewalt propagierende Devianz- sowie Delinquenzkultur wäre. Solche Ignoranz sollte der sozialpädagogischen/-arbeiterischen Profession abgehen, was im Übrigen dem Anspruch der Probanden gerecht wird, wenn man der Einschätzung des 19-jährigen Christopher für jugendrichterliche Permissivität folgt: „Mit 18 bin ich volljährig, darf wählen und Auto fahren, aber bestraft werde ich immer noch wie ein Jugendlicher

– das ist doch Schwachsinn!“ Und während eines stationären AAT-Kurses im Jugendstrafvollzug konstataren Marcel (21 Jahre) und der gleichaltrige Milenko übereinstimmend gegenüber dem Verfasser: „Man hätte mir früher sagen müssen, wo Schluss ist.“ Beide vermuten bei Betrachtung ihrer bisherigen kriminellen Karriere, dass ein eher verhängter, allerdings kürzerer Freiheitsentzug angemessen, wirkungsvoll und fairer (!) gewesen wäre – short, sharp, shock hätte hier effektiv sein können, ohne an dieser Stelle auch nur andeutungsweise Richtung zero tolerance oder zum „kriminalpolitische(n) Umschwenken zur Unerbittlichkeit“ (Viehmann 2003, S. 286) affirmieren zu wollen.

Dennoch wird die manchen Jugendlichen zugebilligte – gleichwohl juristisch begründbare – Nachsicht der Gerichte selbst von den Tätern und Täterinnen eben nicht immer als angemessen bewertet. Indifferenz sollte somit nicht der Tenor diesbezüglicher Reaktionen sein, provoziert Permissivität doch vielmehr zum Agieren ohne Grenzen und potenziert Normlosigkeiten, die nicht gewollt sein können. Die Körperverletzungs- und/oder Raubdelikte, die bei vielen der AAT/CT-Teilnehmenden zu Grunde liegen, sollten keine Dramatisierungen erfahren, gleichwohl jedoch klar benannt werden, einer Realitätsprüfung also standhalten können und nicht etwa unerwähnt bleiben, weil eine eventuelle Ablehnung durch die Klientel befürchtet wird (Schawohl 2004, S. 93 ff.). Eine im Übrigen brisante Befürchtung, da die bewusst verzeihenden Angehörigen sozialer Berufe dazu tendieren, „in einer Art und Weise auf antisoziales Verhalten zu reagieren, die dazu beiträgt, dass es aufrechterhalten wird“ (Bandura 1979, S. 115, Urbaniok 2003, S. 163 ff.). Zudem ist die Angst der Ablehnung eine irrtümliche Annahme, denn es hat sich bei der Durchführung dieser Trainingskurse gezeigt, dass gerade nicht Ablehnung, sondern bei Fortdauer der Maßnahme eher Anerkennung und Zustimmung durch die Jugendlichen und jungen Heranwachsenden die Konsequenz sind. Von der professionellen Seite wird diesbezüglich somit kein bloßes Verstehen der Kursprobanden erwartet, sondern vielmehr, „dass wir sie sowohl verstehen, als sie auch mit dem, was sie getan haben, konfrontieren müssen“ (Struck 2001, S. 34).

„So hat noch nie jemand mit mir geredet ..., das hab ich echt mal gebraucht“, bekennt Raymond (21 Jahre) nach erfolgter Konfrontation auf dem „heißen Stuhl“ gegenüber dem Team und bringt damit zum Ausdruck, dass ihm trotz vehementer Ablehnung der von ihm wiederholt begangenen Körperverletzungsdelikte weder verbal noch emotional der Respekt ver-

sagt worden ist – quod erat demonstrandum: Konfrontation mit der Tat kann in aller Deutlichkeit erfolgen, ohne dabei die Person zu erniedrigen, missachten oder despektierlich zu behandeln, findet doch keine totale Entwertung des Menschen statt. So lassen sich durchaus Potenziale unterschiedlicher Blickrichtungen – Verstehen und Auseinandersetzen – pädagogisch sinnvoll zusammenfügen (Rieker 2004, S. 91 ff.). Erkenntnis für AAT/CT-Teams: „Man verliert nicht die Zuneigung..., wenn man begründete Anforderungen stellt und konsequent abverlangt“ (Petermann 1986, S. 42) und dabei die Botschaft vermittelt, dass aggressives Verhalten nicht zum Erfolg führen darf und nicht jede Norm ohne Konsequenz umgangen werden kann (Petermann; Döpfner; Schmidt 2001, S. 23-24).

### Integration durch Konfrontation

Permissivität gegenüber gewaltbereiten und gewalttätigen Wiederholungstätern könnte geradezu fatale Konsequenzen haben – sowohl für die Gesellschaft als auch für die betreffenden Jugendlichen. Hier gilt Thierschs Forderung, professionelle Sozialarbeit müsse „in Gewohnheiten verunsichern, in gegebenen Interpretationen problematisieren, provozieren“ (Thiersch 1986, S. 257-258), um ein unmissverständliches Stopp! zum Ausdruck zu bringen, „denn nicht jedes großzügige Gewährenlassen hat einen anti-autoritären Anspruch. Manchmal ist es nur Gleichgültigkeit oder Konfliktangst der Professionellen...“ (Weidner; Gall 2003, S. 28).

Mit Klartext und Empathie, Nachdruck und Emphase sowie durch Konfrontation wird prosoziales Verhalten provoziert. Das Interesse der Kursabsolvierenden für prosoziales Verhalten wird unter anderem durch das Modell der Person der Trainierenden geweckt: Verdeutlichung von Normen, Grenzziehung, Einhalten von Regeln, explizite Benennung von Vorteilen durch Erstellung einer Kosten-Nutzen-Analyse sind einige der permanent wiederkehrenden Thematisierungen der Trainingssitzungen, insbesondere während der Integrations- und der Konfrontationsphase. Gerade die Abwägung von Kosten und Nutzen einer Tat unterliegt nicht selten einer Vernachlässigung der Probanden, denn „noch nicht entwickelte kognitive Fähigkeiten und noch nicht vorliegende Erfahrungen verschleiern das komplexe Verhältnis zwischen Ursache und Wirkung der eigenen Handlungen. Die Abwägung von Kosten und Nutzen einer Handlung wird zugunsten der Spontaneität vernachlässigt“ (Robertz 2004, S. 26). Von daher wird den jungen Menschen eines verdeutlicht: Weg von der Beliebigkeit – hin zur Verbindlichkeit, weg von festgesetzten Denkschemata, hin zu neu bewert-

tenden Sichtweisen, die eine human verträgliche Umsetzung der vorhandenen Energien ermöglichen (Kraemer 2003, S. 81).

Ein wenig agieren die Trainerinnen und Trainer hier in Böllscher Manier, da sie ein „Wechselspiel von Partizipation und Abstandnahme“ (Jens 1989, S. 64) praktizieren, ohne dabei irgendwelchen „Identifikations-Tendenzen“ (ebd.) zu erliegen, so dass kein unangebrachtes Solidarisierungsangebot erfolgt. „Ihr könnt von mir nicht erwarten, dass ich von heute 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“, äußert Tim (20 Jahre) gegenüber einem Trainer seine vorhandene Einsicht für den bevorstehenden, nicht ohne Probleme zu leistenden Transfer. „Selbst eine vergleichsweise kleine Veränderung bedarf somit eines gewissen Aufwands... Wie groß dürfte der Aufwand und das Unbehagen erst bei Einstellungen und Verhalten werden, die uns... in der Vergangenheit auch einige Erfolge ermöglichten“ (Knigge 2003, S. 38), wird die Ahnung des Probanden verständlich – „Erkenntnis führt auch dazu, dass wir uns um Hoffnungen betrogen fühlen“ (Lenz 1998, S. 18). Gleichwohl scheint ein Wissen um das Vorhandensein eines Werte- und Normensystems vorzuliegen – was Durkheims pointierte Formulierung bestätigt, wonach „es kein Volk ohne Moral gibt; nur ist die Moral dieser... Gesellschaften nicht unsere Moral“ (1995, S. 61). Um das rudimentär vorhandene Moralverständnis einem gesellschaftstauglichen Niveau möglichst nahe zubringen, soll der Blick der Klientel für die Alltagswirklichkeit geschärft werden.

„Beim nächsten Mal hätte mir eine richtige Knastkarriere geblüht... Ich hätte immer nur dreckiges Geld auf der Tasche gehabt, niemals etwas auf legale Weise verdient“, scheint Edwin (19 Jahre) ein beginnendes Verständnis für diesen geschärften Blick zu entwickeln: Herausforderung gesucht, bekommen, angenommen, bestanden. Insbesondere anhand jener schonungslosen, realistischen Kosten-Nutzen-Analyse bringen die Trainerinnen und Trainer die Erkenntnis nahe, 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 mit Hilfe des Verstandes als mit Hilfe der Fäuste standzuhalten; und daß übereilte Kämpfe leicht manipulierbar werden, sobald andere entdecken, wie sie einen zu tollkühnen Handlungen provozieren können“ (Bandura 1979, S. 283 f., Tessnow 2004, S. 32). Wer nachvollziehen oder gar mit-

empfinden kann, „wie es einem anderen ergeht, wendet selten Gewalt an“ (Haegele 2003, S. 87). Für einen Kick von einigen Sekunden oder wenigen Minuten ließen sich manche der Kursabsolvierenden zu folgenreichen Körperverletzungen oder Raubdelikten verleiten, die neben Bewährungsstrafen mit Auflagen – unter anderem einer Teilnahme am AAT – außerdem nicht selten Schmerzensgeldzahlungen bedeuten. Ein unmissverständliches Nein als Antwort auf die Frage, ob diese Art der Gewalt sich lohne, ist durchaus erstrebenswert (Schawohl; Löbnitz 2003). Das soll durchaus dem sozialpädagogischen Anspruch genügen, die „verschütteten Fähigkeiten (der jungen Menschen) zu stärken und ihnen damit auf konformem Wege soziale Anerkennung zu ermöglichen“ (Enke 2003, S. 24).

### Risikofaktor Männlichkeit

Vier Grundentscheidungen hält Hagedorn (2000, S. 25) für ausschlaggebend dafür, „ob Ärger in Wut und Gewalt umschlägt, oder die Fassung zurückerlangt wird“:

- ▲ Wie bedrohlich wird eine Situation eingeschätzt?
- ▲ Welche eingeschliffenen Verhaltensgewohnheiten stehen zur Verfügung?
- ▲ Wie groß ist die Hemmschwelle vor der Gewaltanwendung und welche positiven oder negativen Gewalterfahrungen gibt es?
- ▲ Welche Konsequenzen sind zu erwarten?

Sämtliche Aspekte werden durch die Tatkonfrontation während der Sitzung auf dem „heißen Stuhl“ verbalisiert. Das erfordert neben Empathie, Konsequenz, Authentizität, Einstecker- sowie Austeilerqualitäten eine eindeutige Positionierung der Trainierenden, um das erwähnte missverständliche Solidarisieren von vornherein zu vermeiden. „Konfrontation unter Beibehaltung der Wertschätzung“ (Weidner 2004, S. 21) lautet eine Prämisse der Konfrontativen Pädagogik. Durch eindeutiges Benennen erfahren die AAT/CT-Probanden Interesse an ihrer Person, erhalten in einem konfrontativen Schonraum frei von Angst oder Versagensdruck (Fenzl 1999, S. 311) die Gelegenheit zur Selbsterprobung sowie zur Erprobung neuer Fähigkeiten und lernen die Wirkung sowie Gültigkeit des gesprochenen Wortes kennen und schätzen. Eben jene Wirkung des gesprochenen Wortes, die Kraft und Durchsetzungsstärke des Potentials Sprache, gilt es, dieser Klientel nahe zu bringen und erkennbar werden zu lassen.

Zum Erreichen dieses Zieles ist die kognitive Komponente des zu Grunde liegenden Curriculums (Schawohl 2001, S. 199 ff.) von wesentlicher Bedeutung. Zum einen, um der verbalen Auseinanderset-

zung folgen und sich dieser stellen zu können, zum anderen für die angestrebte Transferleistung, also die Übertragung und Überprüfung der dem Training entnommenen Inhalte in der realen Lebenswelt der Probanden. „Neue Gedanken und ein neues Verhalten zusammen stellen eine ungeheuer wirksame Kombination dar...Verhalten und Denken werden einander beständig verstärken“ (Davies 2002, S. 188). Ohne diese kognitive Leistungsfähigkeit ist die Anwendung neuer Verhaltensstrategien über die Trainingssituation hinaus nicht möglich. Wer sich nun verbal im Beisein der Gruppe neben seinen Taten (Hansen; Römhild 2003, S. 151 ff.) mit Themen wie „Männer dürfen keine Schwäche zeigen“ oder „Mit Gewalt kann man sich Respekt verschaffen“ auseinandersetzt, sich dadurch und dabei einer individuellen Betroffenheit gewahr wird, dem kann verdeutlicht werden: Es geht um Dich, und hier bietet sich Dir ein Forum, das sich ernsthaft mit Deiner Person beschäftigt – das ist von Interesse für die Gesellschaft, für Deine Opfer und vor allem für Dich! Zudem intendiert die intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Person, Verhalten und Taten eine Schärfung des moralischen Bewusstseins (Kohlberg 1996, S. 123 ff.), da „höhere moralische Stufen bessere Urteile im Sinne der Rollenübernahme (role taking) oder des Perspektivenwechsels (ergeben)“ (Oser 1981, S. 346), sodass auch diesbezüglich eine Erweiterung bisheriger Einstellungen und Ansichten angestrebt wird.

Aspekte wie Männlichkeit und Schwäche in Bezug auf diese Klientel kontextuell zu betrachten wird oft als gleichbedeutend mit persönlicher Kränkung sowie Beleidigung aufgefasst. In extremer Ausgestaltung wird der Körper zum Gestaltungsobjekt und -projekt, was wiederum diese Modellierung als Disziplin nach sich zieht: „Daueraufmerksamkeit für sich und Dauerarbeit an sich selbst“ (Ziehe 1996, S. 148, Pope; Phillips; Olivardia 2001), missverstanden als permanentes „Steigerungsspiel ohne oder lediglich mit kleinen Plateauphasen“ (Schulze 2003, S. 103), generiert die eigene Inszenierung des äußerlichen Ichs zum obsessiv-jugendlichen Dauercasting. Unter Verweis auf David; Brannon benennt Badinter (1993, S. 160) das seit Jahrhunderten gültige männliche Modell – stets verbunden mit dem verunsichernden Faktor, „ob das männliche Stereotyp von der Bildfläche verschwinden wird“ (Mosse 1997, S. 249) –, für das vier Imperative der Männlichkeit gelten:

- ▲ No sissy stuff (nichts Weibisches darf ausgestrahlt werden oder vorhanden sein)!
- ▲ The big wheel (eine wichtige Persönlichkeit, die insbesondere durch Überlegenheit zum Ausdruck gelangt)!

- ▲ The sturdy oak (die feste Eiche steht für Unabhängigkeit und Unerschütterlichkeit)!
- ▲ Give ‚em hell‘ („Zum Teufel mit allen“ drückt die männliche Verpflichtung nach unbedingter Stärke aus, die notfalls mit Gewalt und bar jeder Vernunft durchgesetzt wird)!

Den Ansprüchen dieses Idealtypus Mann genügen die wenigsten Männer – und dennoch erscheint dieser Männlichkeitsprotagonist für manchen jungen Kursteilnehmer erstrebenswert zu sein, obwohl eine reale Verwirklichung nahezu unmöglich erscheint, sodass die zur Gewalt neigenden Jugendlichen und jungen Heranwachsenden eine Dissonanz erleben, da ihr Ideal- und Realselbst überproportional auseinander klaffen. Mit dem Begriff Idealselbst wollen *Joffe; Sandler* (1967, S. 162) „die besondere individuelle Form der Selbstrepräsentanz bezeichnen, die gefühlsmäßig ... für die Verkörperung des Idealzustandes gehalten wird“. Die Bewunderung für Action-Darsteller *Jean Claude van Damme* oder Filmfiguren wie *Rambo* oder *Terminator* beruhen auf deren vermeintlicher Konsequenz, ihren Weg bis zum bitteren, oftmals blutigen Ende zu gehen. Bei den AAT/CT-Probanden lauten die verbalisierten Fehleinschätzungen: „Ich mach mein Ding“ oder „Ich zieh das

voll durch, egal, was dann kommt“. In der Sprache der Probanden klingt das so wie bei *Eric* (19 Jahre), der bekennt: „Ich kann doch überhaupt nichts anderes machen, ich musste den fertig machen, sonst steh ich ohne Eier da!“ Dabei denkt er an den Ruf, den er innerhalb seiner Clique zu pflegen und somit zu verteidigen hat, denn „in der Jugend wird die Konstruktion von Männlichkeit zu einem kollektiven Prozess, der gewöhnlich in einer Gruppe von Gleichaltrigen abläuft“ (*Connell* 1999, S. 146). Und wenn die eigene männliche Identität nicht hinreicht, lässt sie „sich genauso kopieren ... wie ein Ausweis“ (*Janz* 2003, S. 188-189).

Aus diesem Verständnis heraus müssen jede Kritik und jeder Angriff auf die eigenen Ideale als existenzielle Bedrohung empfunden werden, die es erforderlichenfalls mit männlicher Brutalität, Status sichern der Entschlossenheit und konsequenter Gewaltanwendung abzuwehren gilt. *Raithe* und *Mansel* erwähnen die zentrale Bedeutung der Kategorien Leistung und Sieg für die Geschlechtsidentitätsreproduktion der Jungen, daher „bieten sich geradezu Gewalt, Kriminalität oder auch risikokonnotative Verhaltensweisen an, um männliche Integrität und Invulnerabilität zu demonstrieren. Die Darstellung einer kör-

perlich gebundenen männlichen Überlegenheit und Stärke dient hierbei idealtypisch der männlichen Geschlechtsidentitätsreproduktion“ (*Raithel; Mansel* 2003, S. 34). Es wird vor allem von denen „gewaltförmige Männlichkeit zur Staturerhaltung inszeniert und zur Schau gestellt“ (*Walter* 2001, S. 146-147), die im Modernisierungsprozess an den Rand gedrängt werden (*Soldt* 2004, S. 3). Insbesondere entmutigte junge Menschen können zudem durch konsumorientierte Medienberichte zu risikofreudigen Verhaltensweisen animiert beziehungsweise manipuliert werden (*Frick* 2004, S. 40). Angst um den persönlichen Status dient als Antrieb für jugendliche Delinquenz, das „Gefühl für die Angemessenheit – zum Beispiel von Reichtum und Reputation – ist nicht Ausdruck unabhängiger Entscheidungen, sondern erwächst aus dem Vergleich unserer Situation mit der einer Referenzgruppe, derjenigen Menschen also, denen wir uns ebenbürtig fühlen“ (*Botton* 2004, S. 55) oder denen man nahe oder zugehörig sein möchte, um die Möglichkeit der Anerkennung wahren zu können.

### Perspektive(n) durch Konfrontation

Tatsächlich jedoch weisen die eigenen biographischen Daten der Teilnehmenden eher wenige oder gar keine Erfolgsmomente auf und bedauerlicherweise fehlt zudem nicht selten eine positiv besetzte männliche Modellperson, idealtypisch wäre das natürlich der Vater. Es fehlt „an Nahrung und Segnung durch ein positives und strukturbildendes väterliches Vorbild“ (*Haindorff* 2003, S. 227) sowie an anderen basalen protektiven Faktoren (*Lösel; Bliesener* 2003, S. 19). Nichtsdestotrotz werden als Chronist in eigener Sache autobiographische Erfolgsgeschichten konstruiert. Das Selbst ist partiell und tolerant gegenüber individuellem Versagen, mit dem Ergebnis, dass Selbstentwürfe einer Biographie konstruiert werden, die es ermöglichen, als eine bedeutende, zentrale und gute Figur erscheinen zu können. „Coolsein ist ganz klar das Wichtigste auf der Welt“ (*Vizzini* 2004, S. 27), schlussfolgert mancher Proband und fehlinterpretiert dieses vermeintliche Diktum.

Dabei gestattet die Delinquenz das Erlangen von Status und Anerkennung innerhalb der bedeutsamen Peergroup. Dort erhalten die Werte Zugehörigkeit sowie Freundschaft „uneingeschränkte Solidarität“ (*Mario B.* 2002, S. 19). Daher erscheint ein Verzicht und eine damit einhergehende Annäherung an ein gesellschaftlich akzeptiertes Normensystem insbesondere dann für einen Jugendlichen schwierig und geradezu unmöglich, wenn dies nach dessen Verständnis jeglichen Statusverlust bedeutet und jede Zugehörigkeitsmöglichkeit verhindert. Daraus resultiert wiederum die Erfordernis für das Team der Trai-

ner und Trainerinnen, ein über das eigentliche Setting hinausgehendes Engagement zu zeigen und individuell bedeutsame Themen anzugehen, um den jungen Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, „auf der Klaviatur der Postmoderne ihre eigene Musik zu spielen“ (*Huber* 2003, S. 68) und dadurch Zugehörigkeit, Anerkennung und Sicherheit zu erwerben.

„Wenn es euer Ziel war, mich wegen der Schule in den Arsch zu treten, dann habt ihr das geschafft“, nahm der AAT-Absolvent *Viktor* (19 Jahre) das permanent angetragene Unterstützungsangebot zwecks Wiederaufnahme des Schulbesuchs an. Für ihn wurde ganz deutlich: Die meinen das ernst mit diesem Angebot, das kann ich aber verlangen und annehmen und im eigenen Interesse umzusetzen. Wie bereits erwähnt: Konfrontation provoziert prosoziales Verhalten. Das ist gewiss kein einfacher, gleichwohl ein gangbarer Weg, dessen erfolgreiche Bewältigung den Teilnehmenden am Ende des Kurses durch die Aushändigung eines Zertifikats bewusst veranschaulicht wird. Mit gewonnener Erkenntnis zieht *Markus* (21 Jahre) nach drei Monaten Kursdauer eine Zwischenbilanz: „Inzwischen hab ich mitbekommen, was sie hier von uns wollen: Wir sollen reden und uns vorher einen Kopf darüber machen, was alles passieren kann, wenn wir zuschlagen. Am Anfang hab ich gedacht, was wollen die denn von mir? Aber jetzt weiß ich das, und das ist auch in Ordnung so.“ Und *Murat* (18 Jahre) konkludiert: „Am Anfang konnte ich gar nicht auf Ihre Texte. Scheiß-Kartoffel hab ich nur gedacht. Aber heute sage ich: Behalten Sie Ihren Stil bei!“ Um zum Ende hin ebenfalls ein großes Wort zu verwenden, sei *Hesse* (1977, S. 160) zitiert: „An jedem Menschen die Merkmale finden, die ihn von den anderen unterscheiden, heißt, ihn erkennen“.

Somit gilt: Für eine bestimmte Klientel kann ein aus-einander setzender (konfrontativer) und herausfordernder (provokativer) Kommunikationsstil durchaus angemessen und hilfreich sein, ohne dabei Respekt und Sympathie auszuschließen. Und das bildet eine tragfähige Basis für diese sozialpädagogische Beziehungsarbeit, die auf das gesprochene Wort setzt. Kein Gelaber, kein Geschwätz, sondern Dialogangebote mit Empathie und Emphase. So generiert die Leidenschaft eines Menschen für einen anderen Menschen das Verständnis und die Ausgangsbasis dafür, dass den bisherigen Straftaten Worte und diesen Worten nunmehr gewaltfreie Taten folgen können.

### Amerkung

1 Übersetzung durch Frau Belinda Dolega-Pappé, Berlin

## Literatur

- Albrecht, H.-J.:** Ist das deutsche Jugendstrafrecht noch zeitgemäß? In: Neue Juristische Wochenzeitschrift, Beilage 23/2002, S. 26-33
- Badinter, E.:** Der verstümmelte Mann. In: dies.: XY – Die Identität des Mannes. München 1993, S. 157-196
- Balasko, S.:** Hamburg wird immer brutaler. In: Hamburger Morgenpost vom 17.2.2005, S. 2-3
- Bandura, A.:** Aggression: eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart 1979
- Botton, Alain de:** StatusAngst. Frankfurt am Main 2004
- Colla, H.:** Personale Dimension des (sozial-)pädagogischen Könnens – der pädagogische Bezug. In: Colla, H. u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied 1999, S. 341-362
- Connell, R. W.:** Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen 1999
- Crott, H.:** Soziale Interaktion und Gruppenprozesse. Stuttgart 1979
- Davies, W.:** Nur nicht aufregen! Über Ärger, Wut und Reizbarkeit. Bern 2002
- Durkheim, E.:** Einführung: Die laïsche Moral. In: ders.: Erziehung, Moral und Gesellschaft: Vorlesungen an der Sorbonne 1902/1903. Frankfurt am Main 1995, S. 57-69
- Enke, T.:** Sozialpädagogische Krisenintervention bei delinquenten Jugendlichen. Weinheim 2003
- Fenzl, H.:** Schüler, Tüftler & Patente. In: Pierer, H. von; Oettinger, B. von (Hrsg.): Wie kommt das Neue in die Welt? Reinbek 1999, S. 310-311
- Frick, J.:** Die Droge Verwöhnung. Bern 2004
- Goerdeler, J.; Sonnen, B.-R.:** Das jugendstrafrechtliche Rechtssystem in der Reform. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 8/2002, S. 347-351
- Haegeler, A.:** Gewalt ist männlich, Gemeinheit weiblich. In: Geo-Wissen Nr. 32/2003, S. 81-87
- Hagedorn, O.:** AG Gewaltfreie Schulkultur: Von Fall zu Fall: pädagogische Methoden zur Gewaltminderung. Berlin 2000
- Haindorff, G.:** Die Jungs von nebenan. Das magische Land der jungen männlichen Psyche. Göttingen 2003
- Hansen, D.; Römhild, F.:** Einschätzungen und Empfindungen Jugendlicher im Verlauf eines Anti-Gewalt-Trainings. In: Weidner, J.; Kilb, R.; Jehn, O. (Hrsg.): a.a.O., S. 144-161
- Havel, V.:** Am Anfang war das Wort. Texte von 1969 bis 1990. Reinbek 1990
- Heitmeyer, W.:** Süchtig nach Anerkennung. In: ZEITdokument 2/2003, S. 15-16
- Hesse, H.:** Lektüre für Minuten. Frankfurt am Main 1977
- Huber, A.:** Die Lebensweisheit der 15-Jährigen. Warum unsere Jugend besser ist als ihr Ruf. Kreuzlingen 2003
- Hüther, G.:** Die Macht der inneren Bilder. Göttingen 2004
- Janz, R.-P.:** Die doppelte Lust an der Verstellung. In: Benthien, C.; Stephan, I. (Hrsg.): Männlichkeit als Maskerade. Köln 2003, S. 178-192
- Jens, W.:** ...den Alltag zu heiligen: Heinrich Böll. In: ders.; Küng, H.: Anwälte der Humanität: Thomas Mann, Hermann Hesse, Heinrich Böll. München 1989, S. 61-78
- Joffe, W.G.; Sandler, J.:** Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen. In: Psyche 21/1967, S. 152-165
- Kähler, H.:** Soziale Arbeit in Zwangskontexten. München 2005
- Knigge, W.:** Wer wirkt, gewinnt! Persönliche Potenziale entdecken und entwickeln. Weinheim 2003
- Kohlberg, L.:** Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz. In: ders.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main 1996, S. 123-174
- Kraemer, H.:** Das Trauma der Gewalt. Wie Gewalt entsteht und sich auswirkt. München 2003
- Lenz, S.:** Über den Schmerz. In: ders.: Über den Schmerz. Hamburg 1998
- Lichtenberg, N. (Hrsg.):** Worte zum Atemholen. Freiburg im Breisgau 2003
- Lösel, F.; Bliesener, T.:** Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. München 2003
- Mario B.:** Zu wem gehöre ich? Wer gehört zu mir? In: Nolle, R. (Hrsg.): Wir sagen aus. Kassel 2002, S. 11-26
- Möller, H.:** Menschen, die getötet haben: tiefenhermeneutische Analysen von Tötungsdelinquenten. Opladen 1996
- Mosse, G. L.:** Das Bild des Mannes. Frankfurt am Main 1997
- Nohl, H.:** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main 1957
- Oser, F.:** Höhere Stufen als offene Erziehungsziele ohne inhaltliche Fixation. In: ders.: Moralische Urteil in Gruppen, Soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Frankfurt am Main 1981, S. 346-375
- Ostendorf, H.:** Jugendstrafrecht in der Diskussion. In: Zeitschrift für Rechtspolitik 3/2000, S. 103-107
- Pauls, H.:** Klinische Sozialarbeit. Weinheim 2004
- Petermann, U.:** Kinder und Jugendliche besser verstehen. München 1986
- Petermann, F.; Döpfner, M.; Schmidt, M.H.:** Ratgeber Aggressives Verhalten. Göttingen 2001
- Peuckert, R.:** Konformität. Stuttgart 1975
- Pope, H.G. jr.; Phillips, K.; Olivardia, R.:** Der Adonis-Komplex. München 2001
- Raithel, J.; Mansel, J.:** Delinquenzbegünstigende Bedingungen in der Entwicklung Jugendlicher. In: dies. (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Weinheim 2003, S. 25-40
- Reck, S.:** Schlüsselbegriffe der Kommunikationsanalyse. Weinheim 1996
- Rieker, P.:** „Akzeptierende“ und „Konfrontative“ Pädagogik. In: Weidner, J.; Kilb, R. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Wiesbaden 2004, S. 91-106
- Richter, H.-E.:** Rostock, Mölln, Solingen und wir. Über die Wurzeln der eigenen Einstellung. In: ders.: Wer nicht leiden will muß hassen. Hamburg 1993, S. 98-115
- Robertz, D.; Robertz, F.:** Konflikt-Training mit Kindern und Jugendlichen. Hamburg 2001
- Robertz, F. J.:** School Shootings. Über die Relevanz der Phantasie für die Begehung von Mehrfachtötungen durch Jugendliche. Frankfurt am Main 2004
- Schawohl, H.:** Von Glen Mills lernen. In: Colla, H.; Scholz, C.; Weidner, J. (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Mönchengladbach 2001, S. 199-226
- Ders.:** Konfrontation provoziert prosoziales Verhalten. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 3/2003, S. 271-277
- Ders.:** Sozialpädagogische Autorität. In: standpunkt: sozial 3/2004, S. 93-97
- Ders.:** Prosoziale Fitness durch Konfrontation. In: Sozialmagazin 1/2004a, S. 26-32
- Schawohl, H.; Löbnitz, R.:** „Konfrontativ gegen Gewalt. Das Anti-Aggressivitäts-Training in der offenen Jugendarbeit.“ Vortrag am 28. März 2003
- Schmidbauer, W.:** Wie Gruppen uns verändern. Reinbek 1999
- Schulze, G.:** Die Beste Aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert? München 2003



- Seligman, M.E.P.:** Was wir an uns verändern können – und was nicht. In: Psychologie heute compact: Wendepunkte 9/2003, S. 12-15
- Shapiro, L. E.:** EQ für Kinder. München 1999
- Soldt, R.:** Die größte Kürzung von Sozialleistungen seit 1949. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 30. Juni 2004, S. 3
- Stahl, E.:** Dynamik in Gruppen. Weinheim 2002
- Struck, P.:** Lernlust statt Erziehungsfrust: So fördern Sie Ihr Kind. Frankfurt am Main 2001
- Tessnow, G.:** Knallhart. Wien 2004
- Thiersch, H.:** Sozialarbeit zwischen Expertentum und Selbsthilfe. In: Kleiber, D.; Rommelspacher, B. (Hrsg.): Die Zukunft des Helfens. Weinheim 1986, S. 241-263
- Urbaniook, F.:** Was sind das für Menschen – was können wir tun. Nachdenken über Straftäter. Bern 2003
- Vetter, C.:** Der kleine Gauner. Weinheim 2003
- Viehmann, H.:** Reform des Jugendkriminalrechts? In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 3/2003, S. 285-288
- Vizzini, N.:** Cool – Und was ist mit Liebe? München 2004
- Walter, J.:** Jugendvollzug in der Krise? In: Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte und Jugendgerichtshilfen – Journal 2/2002 (Nr. 176), S. 127-143
- Walter, M.:** Jugendkriminalität: eine systematische Darstellung. Stuttgart 2001
- Weber, W.:** Wege zum helfenden Gespräch. München 1996
- Weidner, J.:** Neue pädagogische Handlungsstrategien im Zentrum der Republik. In: Schanzenbäcker, S. (Hrsg.): Gewalt ohne Ende. Freiburg im Breisgau 2004, S. 19-32
- Weidner, J.; Gall, R.:** Das Anti-Aggressivitäts- und Coolness-Training – zum theoretischen Rahmen konfrontativ orientierter Methodiken. In: Weidner, J.; Kilb, R.; Jehn, O. (Hrsg.): a.a.O., S. 10-33
- Weidner, J.; Kilb, R.; Jehn, O. (Hrsg.):** Gewalt im Griff. Band 3: Konfrontative Ansätze in der Pädagogik. Weinheim 2003
- Weidner, J.; Kilb, R.; Kreft, D. (Hrsg.):** Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Aggressivitäts-Trainings. Weinheim 2004
- Weyel, F.H.:** Hilfe statt Knast? München 1999
- Ziehe, T.:** Zeitvergleiche: Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim 1996

## ► Allgemeines

**Politikerengagement.** Eine Untersuchung des Berliner Maecenata-Instituts für Philanthropie und Zivilgesellschaft ergab, dass 53 % der Bundestagsabgeordneten neben ihrem Abgeordnetenmandat in überregionalen Vereinen, Verbänden, Stiftungen und anderen Organisationen bürgerschaftlich aktiv sind. So engagieren sich FPD-Politikerinnen und -Politiker zu 64,4 % hauptsächlich in Stiftungen, die Bündnisgrünen zu 56,5 % in sonstigen Organisationen, SPD-Abgeordnete zu 52 % vor allem in Vereinen und Unions-abgeordnete zu 51,5 % überwiegend in Verbänden. *Quelle: PARITÄTISCHER Rundbrief Berlin 6/2005*

## „Zu Ihrer Sicherheit“. Unfallversichert im Ehrenamt.

Hrsg. Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung. Selbstverlag. Bonn 2004, 47 S., kostenfrei

\*DZI-D-7090\*

Ehrenamtliches Engagement muss für die Aktiven sicher sein, denn die Wahrnehmung ihrer Aufgaben ist auch mit Unfallgefahren verbunden. Mit der Erweiterung des Unfall-schutzes von ehrenamtlich tätigen Bürgerinnen und Bürgern zum 1. Januar 2005 wurden neue Rahmenbedingungen geschaffen, die das Engagement weiter absichern. Diese Broschüre zeigt das Spektrum des Schutzes der sozialen Unfallversicherung auf. Bestellanschrift: Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung, Referat Information, Publikation, Redaktion, Postfach 500, 53108 Bonn, E-Mail: info@bmgs.bund.de

**77. Deutscher Fürsorgetag 2006.** Alle drei Jahre veranstaltet der Deutsche Verein für öffentliche und private Fürsorge den Deutschen Fürsorgetag, den bundesweit größten und bedeutendsten Fachkongress der Sozialen Arbeit. Der nächste findet vom 3. bis 5. Mai 2006 unter dem Motto „Mut zur sozialen Verantwortung“ in Düsseldorf statt. *Quelle: Nachrichten PARITÄT 3/2005*

**Gleichstellungspolitik in Bayern.** Eine positive Bilanz des Bayerischen Gesetzes zur Gleichstellung von Frauen und Männern zog Bayerns Frauenministerin Christa Ste-wens bei der Vorstellung des Dritten Berichts zur Umsetzung des Gesetzes. Der Frauenanteil im öffentlichen Dienst hat sich in Bayern insgesamt von 51,4 % im Jahr 1999 auf 52,8 % im Jahr 2003 erhöht. Beim Freistaat Bayern selbst ist der Frauenanteil zwischen 1996 und 2004 von 44,5 auf 48,4 % gestiegen. Allerdings bedarf es im Führungsbereich noch einiger Veränderungen, auch wenn die Steigerung von 1997 mit 15,1 % auf 22,9 % in 2003 positiv zu bewerten ist, stellt diese noch keine Gleichstellung dar. *Quelle: Pressemitteilung des Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 356.05*

## ► Soziales

**Institut zur interkulturellen Öffnung.** Im Rahmen der Erprobungsmaßnahmen im Bereich der Neukonzeption der