

Wenn alle cool bleiben,
waren wir das!

www.anti-gewalt-arbeit.de

WILFRIED WILKENS

DIPL. VOLKSWIRT, DIPL. POLITOLOGE,
Antigewalt- und Kompetenztrainer (AKT)
Antigewalt- und Coolnesstrainer
Deeskalationstrainer
Referent

Durchschnitt 4, 20146 Hamburg
Tel: 040 / 45 79 52, mobil: 0176 / 20 68 75 42
www.anti-gewalt-arbeit.de
wilkens@anti-gewalt-arbeit.de

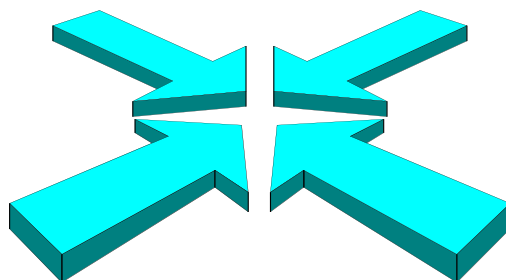
Seminarmaterialien zur Veranstaltung

Umgang mit Gewalt - Deeskalationstraining I

Referent / Trainer

Wilfried Wilkens

(IVM-Hamburg)



Was ist Gewalt

Der Versuch, den Gewaltbegriff abschließend und allgemeingültig zu definieren, ist bisher zum Scheitern verdammt gewesen. Zu komplex ist das, was sich hinter diesem Begriff verbirgt. Ganze Regale füllen die wissenschaftlichen Versuche den Begriff zu definieren. Die populistische Sensationsberichterstattung in den Medien führt in der Regel bei den Menschen zu einer wachsenden Verunsicherung bezüglich des lebenspraktischen Umgangs mit gewalttätigen Übergriffen. Dies belegt die Berichterstattung von verbalen und körperlichen Grenzverletzungen über massive psychische und physische Zerstörungen und Verletzung von Menschen durch Menschen und nicht zuletzt die Berichterstattung über brutale und bestialische Tötungsdelikte aus unterschiedlichsten, niederträchtigen und menschenverachtenden Motiven heraus. Ob Kriegsberichterstattung, Jugendgewalt, ausländer- und migrantenfeindliche Gewalt, Gewalt gegen Kinder oder Frauen, ob politische Gewalt oder Gewalt im Sport. Keine Berichterstattung führt laut Umfragen zur einer besseren Überschaubarkeit bezüglich Hintergründe und Motive bzw. individueller Schutzmöglichkeiten. Der Fokus dieser Berichterstattung liegt bei Raub, Mord, Totschlag und Jugendgewalt. Die alltägliche Gewalt im öffentlichen Nahverkehr, Büro, Schule oder hinter verschlossenen Türen, zu Hause bleibt weitgehend unbeleuchtet. Die Unsicherheit in der Bevölkerung ist nach Silvester 2015/16 größer denn je.

Zur wissenschaftlichen Definition des Begriffes Gewalt greifen wir für unser Training auf **Bründel / Hurrelmann** (1994) und **Heitmeyer** (1992) zurück.

Heitmeyer definiert dabei Gewalt:

„.... als Ausdruck sozialer Prozesse, in denen strukturelle Bedingungen und individuelles handeln zusammenwirken.

Dabei sind drei Aspekte zu beachten:

- Gewalt ist ein interaktives Produkt (Konflikte und Widersprüche in bestimmten Situationen)
- Gewalt ist ein Produkt von Prozessverläufen (Gewaltbereitschaft und Gewaltakzeptanz gelten als Bestimmungsfaktoren sozialen Lernens)
- Gewalt ist ein sinngebundenes Produkt (aus Sicht des Gewalthandelnden ist die Anwendung von Gewalt sinnvoll und Erfolg versprechend) (Heitmeyer 1992/110).

Damit wird für dieses Training ein Gewaltbegriff tragend, der Gewalt als einen erlernten Prozess versteht, der in hohem Maße als sinngebunden und Erfolg versprechend erlebt und bestätigt wird. Dies gilt im Grundsatz für alle Gruppen von Menschen unabhängig von ihren kognitiven, geistigen und körperlichen Fähigkeiten.

Es ist somit ein Produkt von Prozessverläufen. Ein Ergebnis sozialen Lernens, das in Abhängigkeit von sozialisationsbedingten Handlungsmöglichkeiten oder Handlungseinschränkungen zu sehen ist.

Es ist für die handelnden Personen fast immer ein sinngebundenes Produkt. Der Begriff „sinnlose Gewalt“ stimmt für die Täter zum Zeitpunkt der Tat in fast allen Fällen **nicht** und ist sehr irreführend und verharmlosend. Der Slogan: „Gewalt ist keine Lösung!“ ist in so fern irreführend, als das Täter oft exakt das Gegenteil erleben und erlebt haben. (Heitmeyer 1992: Desintegration und Gewalt)

Bründel und **Hurrelmann** (1994) unterscheiden verschiedene Formen und Ausdrucksweisen von Gewalt, von denen für uns insbesondere drei von Bedeutung sind:

- Physische Gewalt;
- Psychische Gewalt;
- Verbale Gewalt (als die häufigste Ausdrucksform psychischer Gewalt).

Wir halten eine Abgrenzung des Gewaltbegriffes von dem der Aggression nötig, um nicht den Fehler zu begehen, jede Aggression und jedes energische oder tatkräftige Verhalten als Gewalt zu bewerten. **Korn** und **Mücke** beschreiben, Gewalt als „destruktives Aggressionsverhalten mit der Absicht, einem anderen Menschen Schaden zuzufügen.“ (Korn/Mücke 2000/12) Dieser Schaden kann sowohl psychischer, physischer oder auch materieller Art sein.

Gewalt bezieht sich für uns entsprechend auf zwei grundlegende Definitionsmerkmale. Sie stellen den kleinsten gemeinsamen Nenner dar und liegen in der individuellen Bewertung oft weit auseinander.

1. Handeln gegen den Willen eines Anderen

(Grenzverletzungen jeglicher Art, das Gegenüber legt die Grenzen fest)

2. Jegliche Verletzungs- – oder Schädigungsabsicht eines Anderen

Das heißt, der Handelnde ist sich bewusst andere zu verletzen oder zu schädigen. Dies gilt sowohl für physische wie auch für psychische und verbale Schädigungen und Verletzungen.

Daraus lassen sich diverse Schlüsse ziehen. Hier eine kleine Auswahl:

- Was Gewalt ist wird immer individuell bestimmt und ist daher völlig unterschiedlich!
- Was Gewalt ist bestimmt immer der/das Gegenüber!
- Problem: Menschen müssen ihre Grenzen deutlich benennen können, damit Grenzen für das Gegenüber erkennbar werden! Bei Jugendlichen ist dies ganz häufig ein großes Problem, da sie häufig in strukturell grenzverletzenden

Systemen aufwachsen und wenig Sensibilität für die eigenen Grenzen und der Anderer entwickeln.

- Wir leben in einer Gesellschaft, die Gewalt akzeptiert und in der Gewalt präsent ist.
- Die Menschen erleben täglich Gewalt und nehmen sie regelmäßig wahr. Wir gehen mehr oder weniger täglich mit Gewalt um.

Ergänzend zu diesem eher aktionsorientierten Gewaltverständnis sei an dieser Stelle der Begriff der strukturellen Gewalt erwähnt, den Galtung und Polsky im Wesentlichen geprägt haben.

Galtung kommt mit der Definition der strukturellen Gewalt weg von der täterorientierten Perspektive. Er sagt:

- „Menschen werden so beeinflusst, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle.“

Gewalt kann dementsprechend ein Dauerzustand sein, der ohne Täter auskommt, z.B. die totale Institution Haft. Galtung bezieht sich zuvorderst auf die Formen staatlicher Gewalt.

Polisky ergänzt:

- „Gewalt ist eine direkte, unkomplizierte, überzeugende und ökonomische Form der sozialen Kontrolle.“ (Polisky 1977 Cottage six)

(Zu diesem Kapitel siehe die Anlagen: „Konflikt – Was ist das?“ „Definitionsversuche“, „Was bedeutet Gewalt für mich?“)

2. Voraussetzungen im Prozessverlauf der gewalttätigen Handlung

Die erfolgreiche Durchführung einer Gewalthandlung ist an verschiedene Prozessfaktoren geknüpft!

2.1. Gewaltakzeptanz

Die Diskussion um **Gewalt als erfolgreiches, schnelles Modell der Konfliktregelung** wird in der Regel engagiert und heftig geführt. Gewaltakzeptanz wird in erster Linie darüber hergestellt, dass Gewalt als erfolgreiches Modell der Konfliktregulierung erlebt wird. Vor allem, wenn Menschen in einem sozialen Umfeld aufwachsen und leben, wo alltägliche Konflikte mit Gewalt gelöst und pro-soziale Verhaltensweisen weder vorgelebt noch erlernt werden, erscheint sie häufig als einzig erfolg versprechende Verhaltensweise. Mit einer ausgeprägten

Gewaltakzeptanz liefert das soziale Umfeld eine sehr wesentliche Voraussetzung für gewalttätige Übergriffe. Dort wo die beteiligten Personen oder Teams eine große Akzeptanz signalisieren, erleben wir in aller Regel auch häufiger problematische Eskalationen. Bedingungsfaktoren sind häufig: wegschauen bei Regelverstößen, ausbleibende Konfrontationen mit Fehlverhalten, Vermeidung der Konfliktklärung. Diese Verhaltensweisen signalisieren eine Akzeptanz auch von Gewaltverhalten in Gruppen, Familien, sozialen Einrichtungen, Vereinen etc.

2.2. Gewaltbereitschaft

Die Gewaltbereitschaft ist abhängig von dem Sinn und vom individuellen Grund dafür Gewalt anzuwenden. Fast jeder Mensch kann sich vorstellen in Extremsituationen Gewalt als Mittel der Verteidigung seines oder des Lebens einer anderen Person – meist ihm emotional nahestehenden Person - anzuwenden. Wo für einen Menschen die jeweilige Grenze überschritten wird und damit eine Bereitschaft zur Gewaltanwendung einsetzt, ist individuell verschieden. Spätestens an dieser Stelle müssen wir Abschied von einer ausschließlich negativen Bewertung gewalttätigen Handelns nehmen. Denn die Bereitschaft Gewalt anzuwenden ist weiter verbreitet und tiefer in unserem Lebens- und Arbeitsalltag eingezogen als wir das oft für möglich halten. Es geht also nicht darum, Gewalt in jeder Form und ein für alle Male moralisch als „Böse“ zu bewerten und abzulehnen, sondern darum, „angemessen dosiert und gut kommuniziert mit eventuell als Gewalt erlebbaren Situationen umzugehen.“ Insbesondere Personen und Institutionen denen per „höherer Instanz“ (gesetzliche Grundlage, Hausordnung, Hausrecht etc.) eine Legitimation erteilt ist, Gewalt anzuwenden sollten an dieser Stelle besonders verantwortungsvoll agieren. Dies gilt besonders für Polizei, Feuerwehr und Strafvollzug aber auch für Eltern, Trainer, Lehrer und soziale Arbeit im weitesten Sinne. Es gilt der Grundsatz: Je mehr Eingriffsrechte (Macht) – je höher die Verantwortung für einen angemessenen Umgang mit der Macht!

2.3 Prozessvoraussetzungen der Gewalthandlung

Um eine Gewalthandlung ausführen zu können, müssen im Wesentlichen vier Prozessvoraussetzungen (Viereck der Gewalt) erfüllt sein. In der Lerntheorie wird nicht näher erklärt, welche Hinweisreize aggressives Verhalten auslösen können. Es bleibt auch offen, welche Konsequenzen aggressiven Verhaltens als Verstärker wirken können. Auch die Frustrationstheorie beschreibt nicht abschließend, was alles als frustrierend erlebt werden kann und somit eskalationsverstärkend sei. Dennoch liefern alle Theorieansätze diverse Erklärungen, die für eine tiefer gehende theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema sehr hilfreich sind. *(Hierzu siehe*

auch die Literaturliste am Ende des Skriptes)

2.3.1 Die Sinnhaftigkeit

Um in diesem Kontext mehr praktisch verwertbare Hinweise zu finden, nehmen wir Bezug auf psychologische Theoriekonzepte zur Motivation des Menschen.

Danach kann man Aggression auch als eine **Fähigkeit des Menschen** sehen, die dazu dient, mit Hilfe verschiedener Verhaltensmuster.

Die eigenen Bedürfnisse zu realisieren bzw. Interessen durchzusetzen. Daraus ergibt sich unter Umständen eine **Sinnhaftigkeit**, Gewalt als Mittel zur Durchsetzung der Interessen und Bedürfnisse zu wählen und einzusetzen.

Hier sind vor allem Grundbedürfnisse gemeint, die bei Menschen im Laufe der Entwicklung im unterschiedlichen Ausmaß im Vordergrund stehen können.

Sicherheit, Bindung, Zugehörigkeit, Zuwendung, Anerkennung, Verständnis, Selbstbestimmung, Einfluss, Schutz, Sicherheit, Rausch, Neugier bzw. Stimulation (auch Sexualität) sind die Aspekte die hier in den Fokus genommen werden müssen.

Gewalttätiges Verhalten wird dann sinnvoll, wenn die genannten Bedürfnisse mit der Umgebung im **Konflikt** stehen. Auf vermeintliche oder tatsächliche Verbote und

Normen reagieren Menschen zum Teil mit schwer erträglichen Schuld- und Schamgefühlen oder mit Abspaltungen unpassender Gefühle. Diese bleiben dann untergründig aktiv und kommen später eventuell an anderer Stelle zum Ausdruck.

Ein Konflikt kann aber nicht nur zwischen innen und außen, sondern auch innerlich, zwischen verschiedenen Bedürfnissen entstehen. Dadurch entstehen oftmals widersprüchliche Bestrebungen. So können sich z.B. zwischen Bindung und Autonomie, Hemmungen und innere Spannungen aufbauen, die sich unter anderem in plötzlichen gewalttätigen Durchbrüchen oder unkontrollierbaren Aggressionen zeigen. Sich vor Bedrohungen zu schützen (körperlich und psychische), wie z.B. gegen Ausgrenzung, Kränkung, Scham, Ohnmacht, Trauer, Schmerz, Desorientierung, Reizmangel ist dabei nicht selten das eigentliche Anliegen der Personen. Alle diese Erfahrungen oder Erlebnisse können bedrohlich sein und daher auch mit Angst verbunden sein.

Aggression ist, wie die Gewaltanwendung auch, ein Mittel, Angst (auch vorbeugend) abzuwehren. Dazu gehört auch das Überhandnehmen von Gefühlen wie Scham (z.B. durch Überforderung, durch Auslachen), Verletzung des Selbstwertgefühls, Schmerz durch Verlust wichtiger Personen, Verlust der Selbstgrenzen oder der Identität. Hinzu kommt es besonders bei Menschen, die sich der Zuneigung ihrer Mitmenschen ungewiss sind oder die keine sichere positive Bindung an ihre Bezugspersonen erleben, ein Drang auch diese angstbesetzten Verlustgefühle mit Gewalt zu überwinden. Besonders Kinder und Menschen mit eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten oder unausgereifter Selbstwertentwicklung sind oft anfällig für selbstinzenierte „Bedrohungsszenarien“, um die verloren

geglaubte Sicherheit wieder zu erlangen.

Ein Erleben der eigenen Begrenztheit wird als Kränkung empfunden. Das fortdauernde Angewiesensein auf andere ist eine dauernde Beschränkung ihrer Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. Die Erfahrung, von Beziehungen zu „normalen Menschen“ ausgeschlossen zu sein, gefährdet das existentiell wichtige Erleben von Zugehörigkeit.

2.3.2 Legitimation

In der **Legitimations- oder Rechtfertigungsphase** zeigt eine gewalthandelnde Person ein von ihren normalen Gewohnheiten abweichendes Verhalten. Diese Verbote eines gewalttätigen Verhaltens können nonverbal oder auch verbal sein, z.B. in der Weigerung einer Aufforderung Folge zu leisten, dem Unterbrechen anderer Tätigkeiten, oder der Vermeidung von Blickkontakt bzw. Anstarren, lautes Sprechen, motorische Unruhe, angespannte Haltung, schnelle Atmung, Hautrötung (rote Flecken) etc.

In der **Legitimationsphase** zeigt die aufgebrachte Person zunehmend offen aggressives Verhalten. Zunehmend verschließt sich die Person irgendwelchen Klärungsversuchen. Die Handlungen der Helferperson können leicht fehl gedeutet werden. Die Mimik, Gestik und Körperhaltung kann als aggressiv aufgefasst werden. Der oder die Angreifende sucht nach Hinweisen, die einen Übergriff rechtfertigen könnten („Grünes Licht“, Schuldzuweisung). Häufig wird hier versucht einen späteren körperlichen Übergriff durch verbale Provokationen und Beleidigungen vorzubereiten. Dabei werden oft Aspekte gesucht, die ein Gewaltverhalten im Nachhinein rechtfertigen können, wie z.B. „Der hat angefangen!“ „Der hat Schuld!“ „Der wollte das so!“ etc.

Auch Vollzugsbedienstete und erziehungsverantwortliche Personen üben oft eine sogenannte „Erziehungsgewalt“ aus. Dieses Gewalthandeln sollte immer eine rechtliche Grundlage haben und das Handeln sollte dem im weitesten Sinne „Opfer“ transparent und nachvollziehbar gemacht werden, um einen Einstieg in eine Gewaltspirale möglichst zu vermeiden.

Bei Drogenkonsumenten erscheint die Legitimationsphase, bedingt durch die wahrnehmungsverändernde Wirkung der Substanzen, oftmals als extrem kurz und ist damit für andere Personen nur sehr schwer einschätzbar.

2.3.3 Neutralisierung

In der **Krise** bzw. **Neutralisierungsphase** hat sich die gewalthandelnde Person (und oftmals auch ihr Gegenüber) körperlich und gefühlsmäßig erregt. Dabei verringert sich die Kontrolle über die eigenen aggressiven Impulse. Dies hängt mit verschiedenen körperlichen Begleiterscheinungen zusammen:

- das verstärkt ausgestoßene körpereigene Hormone Adrenalin und Dopamin

sorgen für eine Beschleunigung der Atmung und des Herzschlages, verstärkter Muskelanspannung, Pupillenerweiterung usw.

- Gewalttätiges Verhalten wird mit zunehmender Neutralisierung immer wahrscheinlicher.
- Nach Drohungen oder Beschimpfungen kommt es zum Treten gegen Sachen, zum Umwerfen von Stühlen oder Geschirr als auch zum Stoßen oder Schlagen der Helferperson oder anderer am Konflikt beteiligter Personen.

Diese Phase ist gekennzeichnet von einer verminderten Kontrollfähigkeit der eigenen Impulse. Das kann bis zum kompletten Kontrollverlust der aggressiv oder/und gewalttätig agierenden Personen führen. Häufig ist dies verbunden mit einer Neutralisierung bzw. Depersonalisierung des Gegenübers und einem weitgehenden Ausblenden der Opferperspektive und der Gewaltfolgen für alle Beteiligten. Hinweise auf einsetzende Neutralisierung sind u.a.: starrer Blick, fehlende namentliche Ansprache, das Gegenüber wird zunehmend zum Objekt, es werden verletzende und demütigende Titulierungen gewählt.

Darüber hinaus werden mögliche Verletzungsfolgen der Handlung beim Opfer bagatellisiert bzw. nicht gesehen. Auch mögliche negative Konsequenzen für den Täter werden oft komplett ausgeblendet.

Für die Deeskalation liegen hier drei Ebenen der Intervention:

1. auf der Ebene die Persönlichkeit / Menschlichkeit des Gegenübers im Blick zu behalten indem z.B. konsequent Namen genannt werden und persönlich-positive bzw. emphatische Eigenschaften im Spiel gehalten werden.
2. Auf der Ebene der u.U. schmerzhaften Folgen der möglichen Gewalthandlungen für das Opfer (Schmerzen, Brüche, innere Verletzungen, Demütigung, Erniedrigung etc.)
3. Auf der Ebene möglicher negativer Konsequenzen der Handlung für den Täter selber (mögliche Sanktionen: Schmerzensgeld, Ausschluss, Bewährungswiderruf etc.)

2.3.4 Situativer Kontext

Jede Gewaltsituation findet in einem, die Eskalation begünstigenden **situativen Kontext** statt. So bietet etwa das Umfeld entweder einen Gewalt verstärkenden oder –reduzierenden Einfluss auf die eskalierende Situation. Treten Zuschauer beruhigend und ängstlich in Erscheinung oder feuern sie den Konfliktherd und motivieren die handelnden Personen in ihrem Tun. Solche „Kinoeffekte“ (Beste Sicht, bester Platz) zu verhindern kann sehr entlastend für die Konfliktparteien wirken. Ebenso stellen schlechte Sichtverhältnisse und laute Musik oft eskalationsverstärkende Faktoren dar. Sie können oft mit einem Handgriff positiv verändert werden.

Negative Reize können dabei örtliche Gegebenheiten, bauliche Besonderheiten, akzeptierende Reaktionen des Umfeldes, aktuelles Hintergrundgeschehen,

unterstützende Personen, etc. sein.

Zu nennen sind unter anderem:

Die Gruppe produziert eine Erwartungshaltung,
Stammtischbrüder, die den frustrierten Mann aufhetzen,
Laute Musik, grelles Licht, dunkle Räume,
Scheinbar unbeteiligte Personen,
Das „Lokalderby“,
Revierkämpfe,
schlecht einsehbare Raucherecken, u.v.a.

Durch einen bewussten Umgang mit diesen Gegebenheiten kann im pädagogischen Alltag massiv deeskalierend aus eskalierende Situationen eingewirkt werden.

(Vergleichen sie auch Anlage I: Lernen am Modell sowie die Anlage „Ergänzungsblatt“)

3. Die Eskalationskurve oder: Der klassische Verlauf einer Eskalation

Jede Eskalation kündigt sich an. Die Aufbauphase einer Eskalation ist nicht immer gut erkennbar. Manchmal liegt sie auch außerhalb unseres „Transparenzbereiches“. Wenn etwa ungeklärte Konflikte oder Enttäuschungen aus der Schule oder der Familie mit in unser Angebot getragen werden und dort weiter angestachelt werden, wundern wir uns manchmal warum die betreffenden Personen so „überempfindlich und sehr leicht reizbar“ erscheinen. Diese Stimmungen aufzunehmen und Wahrnehmungen entsprechend zu deuten ist in der Deeskalation die Entwicklung und Nutzung eines „Frühwarnsystems“ und der wirkungsvolle Einsatz der „Vorfelddeeskalation“. In beinahe jeder pädagogischen Einrichtung sind typische Signale ausfindig zu machen, die auf den Aufbau einer Eskalation deuten. Diese Signale gilt es entsprechend zu deuten und wirksame deeskalierende Maßnahmen im Vorfeld einer krisenhaften Eskalation zu ergreifen. In dieser Aufbauphase werden spätere Handgreiflichkeiten nicht selten verbal und körpersprachlich vorbereitet. Es wird lauter, die Gruppe bildet einen Kreis, es wird sich aufgeprustet, es wird provoziert und beleidigt etc.

Gelingt es den MitarbeiterInnen nicht, die Eskalation in ihrer Aufbauphase zu unterbrechen bzw. zu beenden und kann sich die Eskalation ungestört aufbauen, folgt am Höhepunkt der Eskalation die Krisenerscheinung. Häufig ist dies die Anwendung körperlicher Gewalt zur Beendigung des ungeklärten Konflikts. In der Krise ist eine Deeskalation oft mit einem großen Selbstisiko für die intervenierende Person verbunden. Gefragt sind häufig sehr energiehaltige Deeskalationsinstrumente, die mit Körperkontakt und Anfassen einhergehen. In der Krise haben die Konfliktparteien häufig die gesamte Umgebung neutralisiert. Manche

sind regelrecht in einem Tunnel. Hier gibt es aus sicherer Distanz einige Möglichkeiten die Neutralisierung aufzuheben und wieder Denkprozesse bei den Konfliktparteien auszulösen. Manche Eskalationen sind in der Phase der Krise nicht mehr zu deeskalieren!

Nach einem aggressiven Angriff kehrt die Person in einer **Erholungsphase** mehr und mehr zu ihrem normalen Verhalten zurück. Übermäßig ausgeschüttetes Adrenalin und Dopamin werden sukzessive abgebaut und es kehrt wieder Ruhe und zunehmende Besonnenheit ein. Der übermäßige Erregungs-, Wut- oder Hasszustand legt sich. Diese Erholungsphase dauert bei gesunden, nicht unter Einfluss von Rauschmitteln stehenden erwachsenen Personen durchschnittlich zwischen 15 und 40 Minuten. Bei Kindern geht es in der Regel schneller. Bei Substanzbeeinträchtigten oder psychisch kranken Menschen dauert es gewöhnlich länger.

Im pädagogischen Alltag erfolgen in dieser Zeit die häufigsten Irrtümer. Die aufgebrachte Person reagiert in dieser Zeit noch sehr heftig und besonders empfindlich auf Folgeereize. Interventions-, Klärungs- oder Sanktionsversuche können manchmal zu einer erneuten Eskalation oder Gewalthandlung führen, da die Person sich bedrängt oder überfordert fühlt. Wenn die Situation es erlaubt sollten vor allem Sanktionsankündigungen und Konfliktklärungsversuche auf die Zeit nach der Erholungsphase verschoben werden. Sollten Sanktionen unmittelbar von Nöten sein, ist es ratsam ein klar abgeprochenes strategisches Konzept zu verfolgen.

Das Ende der Erholungsphase wird oft durch eine depressionsähnliche Trauerphase eingeleitet. In dieser **depressiven Phase** nach der Krise kommt es nicht selten zu einem Gefühl der Leere und Desorientiertheit, zu einem Mangel an Vitalität und körperlicher Schwäche. Die betroffene Person kann verstört reagieren, von Schuld oder Schamgefühlen geplagt sein. Dies kann der Moment sein, in dem sich die Person einer Aufarbeitung oder Klärung der Situation stellen kann. Aus unserer Sicht gehört die Phase der Klärung des Konfliktes bzw. der Konfrontation mit dem Regelverstoß zwingend zur Deeskalation dazu. Nur durch eine konsequente Aufarbeitung und Konfrontation mit Fehlverhalten können Wiederholungs- und Verstärkungsmuster verhindert und Lernprozesse angeschoben werden.

(zu diesem Kapitel vergleiche auch in den Anlagen: „Eskalationskurve“, „Gewaltspirale“, „Eskalationsstufen nach Glasl“, „Drei Phasen der Deeskalation“)

4. KONFLIKTVERHALTEN IM PÄDAGOGISCHEN BEREICH

Pädagogische und therapeutische Arbeit beinhaltet in hohem Maße die Auseinandersetzung mit Konflikten. Ob in der Schule, in den Bereichen der Jugendhilfe, Drogenhilfe, in der Psychiatrie, Flüchtlingseinrichtungen oder

Justizvollzugsanstalten, Konflikte treten immer wieder auf und sind Bestandteil des sozialen Miteinanders. Sie bieten für Jugendliche, Klienten, Patienten und Insassen ein Lernfeld für soziales Verhalten. Inhalt dieses Abschnittes ist die Darstellung, der Konfliktvarianten, die sich nach Meinung von Experten und Praktikern und nach unseren eigenen Erfahrungen aus der Arbeit mit Menschen häufig ereignen. Des Weiteren wird auf die Formen der Intervention in Konfliktsituationen eingegangen, die möglich sind und die häufig in der pädagogischen und sozialen Arbeit erfolgreich angewandt werden konnten.

4.1 Konfliktformen in der sozialen und pädagogischen Arbeit

a. Mögliche Konflikte

- Die erste Unterscheidung, die bzgl. der Konflikte in der sozialen und pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen, Klienten, Patienten und Insassen (im folgenden **Klienten** genannt) getroffen werden muss, ist die Frage, ob es sich um einen Konflikt zwischen Klienten oder Menschen der jeweiligen Zielgruppe handelt, oder ob ein Pädagoge unmittelbar als Betroffener ein Teil des Konfliktes ist. Gerade im Bereich der gewalttätigen Auseinandersetzungen ist bei der Konfliktregelung entscheidend, ob sich die Gewalt direkt gegen eine/n Pädagogen/MitarbeiterIn richtet oder nicht.
- Eine andere Form der Differenzierung ist die zwischen verbalen Auseinandersetzungen, auch solche mit verletzender und heftiger Sprache und direkter körperlicher Gewalt. Hier ist die Unterscheidung vor allem in Bezug auf mögliche Deeskalationsmaßnahmen von Bedeutung.
- Handelt es sich um Konflikte, die eine Person mit sich selber hat (intrapersonale Konflikte), die zwei Personen miteinander haben (interpersonale Konflikte), um Konflikte in oder zwischen Gruppen? Friedrich Glasl bezeichnet in seiner Abhandlung über verschiedene Formen der Typisierung diese Unterscheidungsform als „Sozialen Rahmen des Konfliktes“. Er unterscheidet zwischen Mikro-sozialen Konflikten (zwischen Individuen und innerhalb kleiner Gruppen), Meso-sozialen Konflikten (innerhalb einer Organisation und zwischen Gruppen) und Makro-sozialen Konflikten (innerhalb von Bevölkerungsgruppen oder sozialen Kategorien).
- Die Typisierung eines Konfliktes kann nach dem Streitgegenstand vorgenommen werden. „Realistische“, auch „echte Konflikte“ genannt, haben objektive Streitpunkte als Thema, z.B. die Kosten für ein Auto. „Unrealistische“, „unechte Konflikte“ dagegen, haben eigentlich keine Streitpunkte. “

Das Problem der Streitparteien bilden die jeweiligen Gegner selber, z.B. durch ihr Verhalten oder ihren Charakter. Bandura bezeichnet diese Unterscheidung auch als „Interessen - Streitigkeiten“ und „Werte - Frage“.

- Die Frage nach der Machtverteilung zwischen den Streitenden bildet eine weitere wichtige Kategorie. Streiten Gleiche mit Gleichen oder Übergeordneter mit Untergeordnetem (Chef und Mitarbeiter).

A. Rapoport (1974) benennt Konflikte im Falle eines Machtgleichgewichts als symmetrisch, im Falle eines Ungleichgewichtes als asymmetrisch. Entscheidend sind hier nicht die formalen Positionen der Parteien, sondern die tatsächliche Machtverteilung, über die sich der Beobachter selbst ein Bild machen muss.

Dieses Problem der Machtverteilung betrifft speziell Konflikte zwischen Pädagogen und Klienten. Pädagogen haben innerhalb einer Institution eine formal stärkere Position.

Im Falle einer gemeinschaftlichen Konfliktregelung zwischen einem Pädagogen und einem zu betreuenden Menschen sollte besonders deutlich gemacht werden, dass diese formale Machtposition keinen Einfluss auf die Lösungsfindung hat, sondern dass beide Konfliktparteien gleichberechtigt ihre Sichtweisen einbringen sollen.

- Für die pädagogische Arbeit als besonders wichtig erscheint uns die Einteilung nach primären und sekundären Konflikten. Als primäre Konflikte bezeichnen wir solche, in denen sich die Streitparteien face-to-face miteinander konfrontiert sehen. Sekundär hingegen sind Konflikte, die über einen Dritten ausgetragen werden, wenn z.B. jemand gegen einen anderen „aufgestachelt“ wird und der Dritte versucht, den Gegner zu verletzen.

b. Mögliche Auslöser

Auch die Auslöser oder Anlässe für Konflikte lassen sich identifizieren. In der Arbeit mit Klienten fallen immer wieder bestimmte Verhaltensweisen auf, die zu Konflikten untereinander führen.

Jemandem etwas wegzunehmen scheint z.B. unter Jugendlichen, aber auch bei Erwachsenen ein „beliebtes“ Spiel zu sein. Es ist nicht unbedingt beabsichtigt, das Weggenommene auch zu behalten, eher dient das Verhalten dazu, zu demonstrieren, dass man die Macht besitzt, den anderen zu ärgern, einen Konflikt gezielt zu provozieren, um Bedeutsamkeit zu erlangen. In der heutigen Zeit werden solche Verhaltensweisen bei Klienten immer häufiger beobachtet, verbunden mit einer Bedrohung. In der Szene wird dieses Vorgehen auch „abziehen“ genannt.

Machtkämpfe sind gerade in Gruppenzusammenhängen ein häufiges Verhalten.

Durch kleine Provokationen wird versucht auszutarieren, wer der Mächtigste ist. Im Rahmen unserer Arbeit können wir z.B. beobachten, wie die älteren Jugendlichen die Jüngeren auffordern, für sie Essen zu kaufen. Ähnliche Verhaltensweisen, auf teils andere Bereiche bezogen, sind allerdings auch in der Drogenhilfe, Psychiatrie oder in den Vollzugsanstalten zu finden. Diese Machtdemonstration der höheren Stellung und führen nicht selten zu gewalttätigen Auseinandersetzungen.

Unter **Provokationen** verstehen wir ein Verhalten, durch das ein Mensch bewusst versucht einen anderen aufzuregen. Er zeigt ein Verhalten, von dem ihm bekannt ist, dass es den anderen aufregen wird. Die Provokation kann solange fortgeführt werden, bis das Gegenüber sich zur Wehr setzt, oftmals durch gewalttätiges Verhalten. In dem Moment ist das Ziel (Grünes Licht) erreicht und die Eskalation kann ihren Höhepunkt erreichen.

Sticheln definieren wir als ein Verhalten, das der Provokation sehr ähnlich ist. Im Gegensatz zur Provokation sehen wir hier allerdings als vordringliches Ziel, die bewusste Erniedrigung des anderen. Das Gegenüber wird auf vermeintliche Schwächen in einer penetranten Art dauerhaft oder wiederholt hingewiesen.

Diese vier hervorgehobenen Auslöser entsprechen auch eigenen Erfahrungen aus der Arbeit mit Klienten und werden von den Autoren in der Fachliteratur bestätigt. In der Arbeit mit Jugendlichen und erwachsenen Menschen mit Migrationshintergründen kommen verstärkt Begriffe wie Ehre und Stolz als Konfliktpotential hinzu und bieten oft Anlass für gewalttätige Übergriffe.

4.2 Formen der Intervention

Wenn Konflikte in der pädagogischen und sozialen Arbeit entstehen, sind Pädagogen und Mitarbeiter angehalten, einzugreifen. Diese Intervention in Konflikte kann auf unterschiedliche Weise erfolgen.

Glasl (1992) kategorisiert die möglichen Interventionen folgendermaßen:

- **Präventive Intervention:**

Präventive Intervention hat zum Ziel, dass ein Konflikt gar nicht erst zum Ausbruch kommt. Sie soll mit vorhergehenden Maßnahmen ein Klima des Umgangs miteinander schaffen, indem Konflikte nicht entstehen oder mit Konflikten konstruktiv umgegangen wird.

In der Arbeit mit Jugendlichen könnte dies heißen, den Umgang mit Konflikten allgemein zu trainieren, ohne dass konkrete Fälle vorliegen.

- **Kurative Intervention**

„Mit kurativen Maßnahmen soll ein bereits vorhandener Konflikt gelöst,

begrenzt, kontrolliert oder geregelt werden. Mediation stellt eine mögliche Form der kurativen Intervention dar. Die Intervention ist darauf ausgerichtet, wieder einen Zustand herzustellen, in dem die Konfliktparteien konstruktiv miteinander umgehen können.

- **Deeskalierende Intervention**

Die deeskalierende Intervention beabsichtigt, den Konfliktparteien deutlich zu machen, dass ihr Verhalten nicht zu einer Klärung des Konfliktes beiträgt, sondern ihn eher noch verstärkt. Durch diese Intervention soll es möglich werden, Schritte der Klärung einzuleiten und den Konflikt wieder unter Kontrolle zu bekommen.

- **Eskalierende Intervention**

Das Ziel von eskalierender Intervention ist es, einen Konflikt, der unter dem „Deckel der Verschwiegenheit“ gehalten wird, soweit zu verstärken, dass die Konfliktparteien gezwungen sind, sich mit dem Konflikt auseinanderzusetzen. „Denn eines der großen Probleme des kalten Konfliktes ist die unausgesprochene Vereinbarung zwischen den Parteien, so zu tun, als wäre alles gar nicht so schlimm.“

Wir selber definieren Intervention ausschließlich als unmittelbares Eingreifen in Konflikte. Die Konfliktregelung stellt eine nachfolgende Phase dar. Die von Glasl aufgestellte Kategorie der „präventiven Intervention“ entspricht unserem Verständnis von Prävention und kann eigentlich nicht als Intervention bezeichnet werden. Der Begriff Intervention stammt aus dem Lateinischen und meint ein Dazwischentreten, Eingreifen, Einmischen. In einen noch nicht bestehenden Konflikt kann nicht eingegriffen werden.

Der Begriff der Prävention, kommt ebenfalls aus dem Lateinischen, bedeutet Zuvorkommen oder Vorbeugen. Die Kategorie der „präventiven Intervention“ stellt in sich einen Widerspruch dar, der aber die synonyme Verwendung dieser Begriffe in der pädagogischen Diskussion widerspiegelt.

5. Praxisfelder

5.1 Konfliktverhalten von Institutionen und Sozialarbeitern

Das Konfliktverhalten von Pädagogen in der Arbeit mit Jugendlichen wird durch zwei entscheidende Faktoren beeinflusst. Zum einen ihre eigene Haltung zu Konflikten und deren Regelung und zum anderen die Haltung der Institution, in der sie arbeiten. Während in der außerschulischen Jugendarbeit, z.B. im Bereich von Jugendeinrichtungen, der Umgang mit Konflikten weitgehend der Einschätzung der Pädagogen obliegt, existieren im schulischen Bereich zum Teil gesetzlich festgelegte

Regelungen, wie auf bestimmte Konflikte im Schulbetrieb zu reagieren ist. Das Schulgesetz sieht einen Maßnahmenkatalog vor. Während das Jugendstrafrecht den vorgerichtlichen Täter-Opfer-Ausgleich gesetzlich vorsieht, ist das entsprechende Verfahren der Mediation in Schulen nicht ausgewiesen. Das von uns im Folgenden beschriebene Konfliktverhalten im pädagogischen Bereich bezieht sich zum einen auf den institutionell vorgeschriebenen Umgang mit Konflikten und zum zweiten auf das persönliche Konfliktverhalten eines jeden Pädagogen.

5.2 Institutionelles Konfliktverhalten

Beim institutionellen Konfliktverhalten sind zwei Institutionen zu unterscheiden: die Schule und die Orte, in denen außerschulische Jugendarbeit stattfindet, die Jugendfreizeiteinrichtungen. Die Schule als Institution praktiziert eine Reihe von Konfliktbehandlungsmöglichkeiten. Angefangen mit den administrativen Entscheidungen, sog. förmlicher Ordnungsmaßnahmen nach SchulG, bis hin zur Weiterleitung des betreffenden Schülers an den Schulpsychologischen Dienst, mit möglichen therapeutischen Maßnahmen zur Folge. Dies sind Maßnahmen, bei denen Schüler nicht oder wenig selbstbestimmt über die Lösung von Konflikten mitentscheiden. Dritte fällen das Urteil, wie mit ihnen verfahren werden soll. Der Versuch einer Kompromissfindung, die Durchführung einer Mediation oder eines Reparation und Reintegration herbeiführen. „Je größer die Möglichkeit der Selbstbestimmtheit in der Streitverhandlung ist, desto leichter fällt es den Streitenden, sich an die ausgehandelten Ergebnisse zu halten.“ (Hagedorn 1995, S. 15)

Eine mögliche Ursache, warum die Institution Schule wenig Formen der konstruktiven und selbstbestimmten Konfliktregelung fördert, mag darin liegen, dass viele Konflikte unter Schülern den Unterrichtsbetrieb nicht betreffen. Wenn zwei Mädchen sich über einen Jungen streiten, wird die Schule erst dann aufmerksam werden, wenn z.B. der Ablauf des Unterrichts dadurch beeinträchtigt wird. Wenn Konflikte so weit eskaliert sind, dass die Schule aufmerksam wird, liegt ihr vordringliches Ziel darin, die allgemeine Ordnung wieder herzustellen, anstatt die persönliche Konfliktebene der Schüler zu bearbeiten. Dies wird aus den Ordnungsmaßnahmen des Schulgesetzes ersichtlich. Disziplinarische Maßnahmen sind vorgesehen, Möglichkeiten der eigenständigen Konfliktregelung werden nicht genannt. Der Vorrang der Stoffvermittlung vor dem schulpädagogischen Erziehungsauftrag findet hier seinen Ausdruck.

Ein Effekt von disziplinarischen Maßnahmen durch die Institution Schule wird häufig übersehen. Durch die Aufmerksamkeit, die Schüler erhalten, die weitaus größer ist als durch selbstbestimmte Konfliktregelung, erreichen sie oftmals ihr Ziel. Störungen des Unterrichts oder gewalttätiges Verhalten gegenüber anderen kann die Suche nach Aufmerksamkeit zur Ursache haben. Geht man von dieser Annahme aus, sind

die Jugendlichen mit ihrem Verhalten erfolgreich. Aus lerntheoretischer Sicht führt das zu einer Verstärkung des Verhaltens. (Korte 1994, S. 27f)

Die Institutionen der Jugendfreizeitarbeit sind keinem gesetzlich vorgegebenen Rahmen des Umgangs mit Konflikten unterworfen. Hier gelten lediglich die allgemeinen gesetzlichen Regelungen, so z.B. dass das Tragen von Waffen in öffentlichen Einrichtungen verboten ist. Diese Regelungen erhalten aber keinerlei Vorschriften, wie die Institution mit Konflikten umzugehen hat. Die Trennung zwischen institutionell vorgeschriebenem Verhalten und Eigeninitiative der Pädagogen kann hier nicht so eindeutig wie im Schulbereich gezogen werden. Dennoch existieren einige Vereinbarungen unter den Pädagogen, die nicht allein von ihrem persönlichen Konfliktregelungsverhalten abhängen. Ein Mitarbeiter einer Jugendeinrichtung hat eine Schutzfunktion gegenüber den Besuchern. Er muss sicherstellen – oder zumindest darauf achten – dass niemandem Schaden zugefügt wird. Daraus ergibt sich, dass eine Intervention in Konflikte, die einen Schaden zu Folge haben könnte, zwingend notwendig ist. Zum zweiten bestehen in vielen Einrichtungen Vereinbarungen des Teams, wie in bestimmten Konfliktsituationen verfahren werden soll. Diese sind zwar nicht formell bindend, sichern die Jugendlichen aber von willkürlichen Entscheidungen durch einzelne Pädagogen, die diese evtl. in einer aggressionsgeladenen Situation treffen. Diese beiden institutionellen Vorgaben beeinflussen Konfliktverhalten von Pädagogen, lassen aber einen deutlich größeren Spielraum für eigenständige Konfliktregelung durch die Jugendlichen.

5.3 Persönliches Konfliktverhalten

Im Abschnitt des persönlichen Konfliktverhaltens betrachten wir die allgemeine Situation der Sozialarbeiter.

Sozialarbeiter haben es hinsichtlich der Reaktion auf Konflikte wesentlich leichter als andere Berufsgruppen. Sie haben z.B. keinen Bildungsauftrag, zumindest keinen, der in Lehrplänen festgehalten und durch Klassenarbeiten kontrolliert wird. Ihnen bleibt daher wesentlich mehr Zeit, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten, so dass ein Aggressionsabbau erfolgen kann. Uns ist keine empirische Untersuchung bekannt, die sich mit dem Verhalten von Sozialarbeitern in Konfliktsituationen beschäftigt, daher ist die Quelle für die folgende Darstellung unsere eigene Erfahrung in der Jugendarbeit. Wir erheben hier keinen Anspruch auf Repräsentativität, sondern stellen mögliche Formen von Konfliktverhalten dar.

Im Rahmen vieler Seminare mit Pädagogen konnten wir feststellen, dass Methoden der Konfliktregelung durch Gespräche den strafenden vorgezogen werden. Im Gegensatz zu den Lehrern, die aus Zeitmangel auch zu weniger konstruktiven Formen greifen, wenden die Sozialarbeiter diese auch an. In Bezug auf

Gewaltauseinandersetzungen muss dem Gespräch jedoch eine Deeskalation vorgeschaltet werden, um die Gewalthandlung zu unterbrechen.

Als direkte Reaktion auf gewalttätige Konflikte werden die Konfliktparteien durch lautes „Anschreien“ von der Gewalthandlung ablenkt. In einer gewalttätigen Auseinandersetzung reagieren die Konfliktparteien zumeist nur auf offensive Reaktionen aus dem Umfeld. Körperliches „Dazwischengehen“ oder Schreien sind dann die einzigen Möglichkeiten, Aufmerksamkeit zu erlangen. Das körperliche Eingreifen ist nicht immer so gefährlich wie oftmals angenommen. Wenn eine Interventionsberechtigung vorhanden ist und die Konfliktparteien in der Lage sind, zu erkennen, wer in ihre Auseinandersetzung eingreift, werden sie den Pädagogen nicht absichtlich schädigen.

Bei fremden oder alkoholisierten Jugendlichen ist die Interventionsberechtigung nicht vorhanden. Hier kann ein körperliches Eingreifen für den Pädagogen zur Gefahr werden. Den Einwand, dass Frauen aufgrund ihrer körperlichen Konstitution weniger Möglichkeiten haben, können wir aus unserer Erfahrung nicht bestätigen. Im Gegenteil werden Frauen weit weniger als potentielle Gegner betrachtet als männliche Kollegen, sie laufen also weniger Gefahr geschädigt zu werden. Gleichsam brauchen männliche wie weibliche Pädagogen den Mut, beherzt einzugreifen.

Ein ebenso angewandtes Mittel im Umgang mit Konflikten ist die im Vorfeld geschilderte eskalierende Intervention. Dieses gezielte „Aufbrechen“ von latenten Konflikten soll bewirken, dass die Jugendlichen sich mit ihren Konflikten auseinandersetzen, lernen wie sie mit Konflikten umgehen können. In der Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen wird häufig nach dem Prinzip verfahren, Konflikte zu vermeiden. Dies gestaltet den Arbeitsalltag etwas ruhiger, nimmt den Jugendlichen aber auch die Chance, ihre eigenen Grenzen zu erfahren, zu erkennen, wann sie gewalttätig werden. Für die Jugendlichen ist es sinnvoll, sie in Situationen zu bringen, in denen sie „Ausrasten“, um Handlungsalternativen zu entwickeln. Dies verlangt allerdings ein Vertrauensverhältnis zwischen Jugendlichen und Pädagogen, um – wenn nötig – intervenieren zu können.

Bezüglich des Verhaltens in Konfliktsituationen erscheint uns ein Element besonders wichtig. Pädagogen wirken nur glaubwürdig, wenn sie authentisch sind. Erhalten Jugendliche/Schüler den Eindruck, eine Person greift nur in ihren Konflikten ein oder bietet ihnen nur Hilfe bei der Konfliktregelung an, weil sie aufgrund ihres Berufes dazu verpflichtet ist, werden sie diese Intervention nicht akzeptieren. Dies bedeutet auch, dass ein Pädagoge in Konflikten, die ihn betroffen machen, aggressiv reagieren kann. Einen Jugendlichen anzuschreien, wenn dieser z.B. einen kleineren Jugendlichen ständig bedrängt, gibt dem Jugendlichen die deutliche Botschaft, dass der Pädagoge dieses Verhalten nicht toleriert, da es ihn persönlich betroffen macht. Eine freundliche, wenn auch eindringliche Ermahnung oder der Hinweis auf Regeln hätte hier wenig Erfolg.

5.4 Interventionsberechtigung und Interventionsfähigkeit

Die Intervention bei einem Konflikt hängt nicht nur davon ab, ob der Intervenierende dazu fähig ist einzugreifen, sondern auch, ob er die Berechtigung dazu besitzt. Unter **Interventionsberechtigung** wird verstanden, dass der Pädagoge in einem Konflikt von den Klienten als Intervenierender akzeptiert wird:

Eine Interventionsberechtigung muss erworben werden. Niemand ist aufgrund seines Status, Titel oder Amtes von vornherein im pädagogischen Handeln interventionsberechtigt. Es ist kein eigenständiges Recht, sondern es wird von den Klienten selbst erteilt.

Die Interventionsberechtigung muss ständig erneuert werden.

Sie Interventionsberechtigung wird in der Regel entzogen, wenn sie missbraucht wurde

Um vom Klienten eine Interventionsberechtigung zu erhalten, müssen folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

Pädagogen müssen durch kontinuierlichen Kontakt zu den betreffenden Klienten die Basis einer vertrauensvollen Beziehung geschaffen haben, damit sie in kritischen Situationen Erfolg versprechende Interventionschancen haben.

Pädagogen müssen selbst eine eindeutige Haltung zur Frage der Konfliktregelung mittels Gewalt aufzeigen, damit sie im Interventionsfall glaubwürdig sind.

Neben der Interventionsberechtigung muss ein pädagogischer Mitarbeiter immer auch eine **Interventionsfähigkeit** haben. Sie ist gegeben, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

Interventionsberechtigung liegt vor.

Der Pädagoge ist bereit, sich nicht vor dem Konflikt zu drücken („wegzusehen“), sondern will den Konflikt aufgreifen.

Die Situation ist noch nicht derart gravierend eskaliert, so dass ein Eingreifen mit geringem Risiko noch möglich ist.

Der Pädagoge ist in der aktuellen Situation auch konflikt- und handlungsfähig (das hängt u.a. auch von seiner Tagesform ab).

In der Teamarbeit ist es nützlich zu wissen, welcher Mitarbeiter in der akuten Situation die höchste Interventionsberechtigung und Konfliktfähigkeit innehat.

Jede Form von Konflikt verlangt eine spezielle Art der Intervention. Gewalttätige Auseinandersetzungen, in denen die Klienten sich körperlichen Schaden zufügen, verlangen ein schnelles und eindeutiges Eingreifen. Gleichzeitig müssen Pädagogen bedenken, dass sie sich selber nicht gefährden.

Verbale Auseinandersetzungen hingegen verlangen nur dann eine Intervention, wenn deutlich wird, dass sie derart destruktiv und schädigend dem Gesprächspartner gegenüber verlaufen, dass Pädagogen Hilfe anbieten müssen. Wann und wie interveniert wird, kann theoretisch nur schwer dargestellt werden. Es bedarf der Beobachtungsgabe und der Konfliktfähigkeit des Pädagogen, um die richtige Entscheidung zu treffen. Erfahrungswissen ist an diesem Punkt das alles entscheidende know how.

Die Intervention ist abhängig davon, wie sich der Konflikt für den Intervenierenden darstellt. Hier kommen wir auf die Typisierung von Konflikten zurück. Kategorien, wie die Differenzierung nach Konfliktbeteiligten oder der Form der Auseinandersetzung beeinflussen die Intervention. Kategorien, wie der Streitgegenstand oder die Machtverteilung unter den Konfliktparteien bleiben zu Beginn verborgen, beeinflussen jedoch die darauf folgende Konfliktregelung oder Konfliktklärung.

Konfliktregelungen mit niedriger Interventionsberechtigung

Haben Pädagogen nur eine geringe Interventionsberechtigung, so sollten sie dennoch versuchen, den Konflikt anzunehmen, indem sie auf sich aufmerksam machen, sich als Mitarbeiter der Einrichtung erkenntlich machen und Kontakt zu den Konfliktparteien aufnehmen. Sie sollten versuchen kurzfristig, während des Konfliktes eine Interventionsberechtigung zu erhöhen:

- Aufmerksamkeit auf sich ziehen;
- Sich als Mitarbeiter erkennbar machen;
- Kontakt aufnehmen (in die Augen schauen);
- eigenen Standpunkt verbindlich und erklärend vermitteln;
- gegebenenfalls beruhigend auf die Konfliktparteien wirken;
- wenn möglich ablenken (eine gemeinsame Aktion vorschlagen).

Konfliktregelungen bei Gruppenauseinandersetzungen

Verhaltensregeln in Gefahrensituationen sind sowohl von der Situation als auch von den Rahmenbedingungen abhängig. Im Folgenden werden am Beispiel einer Jugendeinrichtung deren Verhaltensrichtlinien dargestellt.

Die meisten Gruppenauseinandersetzungen entstehen nicht spontan, sondern kündigen sich vorher an. Frühwarnzeichen sollte man ernst nehmen und die Einrichtung schließen – zum Schutz des Kollegiums und zum Schutz der Jugendlichen (das Personal hat gegenüber den Jugendlichen eine Schutzfunktion). Bei eskalierenden

Gruppenauseinandersetzungen, hat das Kollegium in der Regel keine Kontrollmöglichkeit über die Situation selbst und auch nur einen eingeschränkten Handlungsspielraum. Daher sind vorbeugende Maßnahmen, wenn möglich unverzichtbar. Weiterhin ist es unverzichtbar, dass sich alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen über eventuelle Gefahrenmöglichkeiten rechtzeitig informieren, gemeinsam vorbeugende Maßnahmen erörtern und sofort umsetzen.

Treten Gruppenauseinandersetzungen auf, sind aber noch nicht eskaliert, sollte das Kollegium gemeinsam versuchen, auf die Konfliktparteien mäßigend einzuwirken.

Eskalieren Gruppenauseinandersetzungen, gibt es für das Kollegium in der Regel keine Möglichkeit mehr, auf die Konfliktparteien deeskalierend einzuwirken. In dieser Situation gilt das Prinzip der Schadensbegrenzung, um sich selber und unbeteiligte Jugendliche zu schützen. Dabei sollten folgende Schritte beachtet werden:

- (1) sich selber und unbeteiligte Jugendliche in Schutz bringen (z.B. in Gruppenräume);
- (2) über den Notruf die Polizei verständigen (folgende Angaben sind wichtig: der eigene Name, Arbeitsstelle, Träger der Einrichtung, kurze prägnante Schilderung der Situation, genaue Ortsbeschreibung, evt. Angabe von Verletzten);
- (3) wenn mehrere Telefone in der Einrichtung vorhanden sind, sollte man versuchen, die anderen Kollegen und Kolleginnen zu erreichen, sich gegenseitig über die eingeleiteten Maßnahmen informieren und weitere situationsabhängige Maßnahmen erörtern;
- (4) beim Eintreffen der Polizei überprüfen, ob es Verletzte gegeben hat, auf eine ärztliche Versorgung drängen und überprüfen, ob Schäden in der Einrichtung entstanden sind. Überprüfen, ob der Gruppenkonflikt vor der Einrichtung neu auftreten kann (für den Fall polizeiliche Präsenz mit dem Hinweis der Gefahrenabwehr einfordern);
- (5) Anzeige erstatten;
- (6) Schadensmeldung und Vermerk gemeinsam formulieren;
- (7) Maßnahmen für den nächsten Tag erörtern.

Kommt es zu ernstzunehmenden Gruppenbedrohungen vor der Einrichtung, sind folgende Schritte vorzunehmen:

- (1) Eingangstüren schließen;
- (2) die Jugendlichen und das Kollegium verlassen den Gefahrenort evt. über den Notausgang;

- (3) sind alle Betroffenen außerhalb des Gefahrenortes, ist evt. der Notausgang zu verschließen;
- (4) einen Schutzraum aufsuchen und die Polizei verständigen;
- (5) die Jugendlichen sollen, noch während der Anwesenheit der Polizei den Gefahrenort verlassen, um zu verhindern, dass ihnen evt. etwas zustößt.

Mögliche Gruppenauseinandersetzungen außerhalb der Einrichtung und ihres Umfeldes: Erfährt ein Mitarbeiter oder Mitarbeiterin während seiner Arbeit etwas über eine unberechenbar anstehende Gruppenauseinandersetzung an einem fremden Ort, sollte sofort die Polizei darüber informiert werden und danach die möglicherweise betroffene Jugendeinrichtung.

Bei jeder Auseinandersetzung ist zu prüfen, welche pädagogischen, organisatorischen und disziplinarischen Konsequenzen eingeleitet werden müssen.

6. Interventionstypologien

In der Deeskalation sind immer viele Verhaltensweisen möglich. Einige eignen sich besser, andere in dieser speziellen Situation vielleicht nicht so gut. Alle Menschen reagieren anders auf die verschiedenen Konfliktsituationen und haben Zugriff auf unterschiedliche Interventionsressourcen. Dennoch gibt Verhaltenstypologien nach den Menschen sich in eskalierenden Situationen verhalten. Die 5 wichtigsten werden im Folgenden kurz erläutert.

- Alle Typologien haben Stärken und Schwächen.
- Alle sind sie berechtigt und zunächst mal als gegeben hinzunehmen.
- Es kommt für uns im pädagogischen Alltag ausschließlich darauf an die Stärken in einem Team oder einer Person zu optimieren und nicht darauf, Schwächen in den Mittelpunkt zu stellen.

Die von Stephan Ihle (1994) beschriebenen drei unterschiedlichen Reaktionsmöglichkeiten auf und in Konfliktsituationen lassen sich als Interventionshaltung verstehen. Er unterscheidet den **defensiven Typus**, der seine Energie dazu nutzt, sich der Konfliktsituation zu entziehen (unterschiedlich stark ausgeprägt). Der **offensive Typus** hingegen, greift sofort und unmittelbar in das Geschehen ein. Hingegen ist der **Schrecktypus** in eskalierten Konfliktsituationen „wie gelähmt“. Er ist zunächst nicht bewusst handlungsfähig. Unserer Einschätzung nach ist eine ausschließliche Festlegung einer Person auf einen dieser „Konflikttypen“ kaum möglich. Dennoch verspüren wir alle

einen Impuls, von dem wir aus starten. Im Laufe des Lebens und insbesondere des Arbeitslebens entwickeln wir Strategien mit denen wir solche Situationen zu meistern versuchen. Für jeden Menschen ergeben sich Situationen, in die er eingreifen kann und andere, die ihn so verschrecken, dass eine Reaktion nicht möglich ist.

Wichtig für die pädagogische Arbeit ist es, zu erkennen, in welchen Situationen ein Mitarbeiter wie reagiert. Auf diese Weise wird es möglich, adäquat in eskalierende Konflikte einzugreifen oder aber Hilfe zu holen, wenn ein Eingreifen für den Mitarbeiter nicht möglich erscheint.

Wir möchten diesen drei Grundtypologien zwei weitere hinzufügen:

1. den **kommunikativen Typus**, der eine eskalierte Situation, an die er beteiligt ist oder die er beobachtet, durch seine verbalen oder nonverbalen Fähigkeiten z.B. durch beruhigendes Reden (talking down) entschärft, selbst wenn diese schon sehr hochgefahren ist. Dabei kommt es weniger darauf an eine Menge zu erzählen, sondern vielmehr darauf einen emphatischen zu den Konfliktbeteiligten herzustellen und diesen Kontakt auch zu halten.

2. den **kreativen Typus**, dessen Deeskalationsstrategie in Konflikten häufig auf das Schaffen von Ablenkung und Eskalationsunterbrechung gerichtet ist. Dabei fällt ihm immer wieder etwas Neues, Lebendiges oder Witziges ein, um die Aufmerksamkeit der Konfliktparteien voneinander abzulenken. Oft arbeitet er mit paradoxen Interventionen und stellt damit immer wieder Situationen „von den Kopf auf die Füße“. Dazu ein Beispiel:

Ein Jugendlicher stellt sich mit erhobener Faust vor einen Pädagogen. Aus seiner Haltung ist zu erkennen, dass er offensichtlich zuschlagen will.

Der Pädagoge reagiert, indem er den Jugendlichen fragt, ob dieser Angst vor ihm habe. Der Jugendliche, dessen Vorhaben/Ziel es war, dem Pädagogen Angst zu machen, kann diese Annahme nur verneinen, in dem er die erhobene Faust senkt. Tut er dies nicht, würde er eingestehen, dass er Angst hat.

Ebenfalls dem kreativen Typus zuzuordnen sind jene Strategien, die Konflikte entschärfen, indem sie die Konfliktparteien ablenken, wenn sie z.B. alternative Aktivitäten anbieten.

6.1 Typologie im Konfliktverhalten

Kreativer Typus

Handlungsmöglichkeit z.B.: Paradoxe Intervention. Die Situation wird damit unterbrochen und nicht geklärt.

Vorteile: Konflikte werden durchbrochen; Aufmerksamkeit auf die deeskalierende Person gezogen; großer Überraschungseffekt.

Nachteile:

möglicherweise eskalierende Wirkung weil missverständlich für den Aggressor; Ironie und Zynismus sind nicht immer produktiv; unberechenbar für Kollegen und andere konfliktbeteiligte Personen; jede kreative Intervention funktioniert nur einmal.

Offensiver Typus (Kampftypus)

Wirkt schnell und energiereich in den Konfliktherd hinein. Das kann sowohl körperlich als auch verbal geschehen. Er hat sehr schnell eine hohe Präsenz im Konflikt.

Vorteile: vermittelt Sicherheit; ist sofort Handlungsfähig; ist mutig, d.h. hat eine hohe Konfliktbereitschaft; eindeutig identifizierbar; kann auch noch in einer sehr hochgefahrenen Situation noch eingreifen; Respekt- und Autoritätsperson;

Nachteile: hohes Verletzungsrisiko; Tunnelblick, das heißt Wahrnehmung auf „Gegner“ beschränkt und Veränderungen des Kontextes (Kollegen) werden nicht wahrgenommen; kann Kollegen in Handlungsdruck bringen; interveniert häufig zu schnell („Konfliktklau“);

Defensiver Typus (Fluchttypus)

Ist vorsichtig bis zurückhaltend in seinem Handeln.

Vorteile: geringes Selbstgefährdungsrisiko; kann aus der Distanz heraus agieren; ausgeprägtes Frühwarnsystem was präventiv genutzt werden kann; kann Hilfe holen; kennt meist einen Fluchtweg (auch wichtig für Klienten);

Nachteile: schlechtes Gewissen; das Image bei den Kollegen und Klienten ist nicht gut; lässt der Eskalation den Raum; eventuelle Signalwirkung für Klienten

Handlungsunfähiger Typus (Schrecktypus)

Erschrickt über die Dramatik der eskalierten Situation und ist nicht mehr kontrolliert handlungsfähig.

Vorteile: Selbstschutz; bietet keine Angriffsfläche; erschreckt eventuell die Konfliktparteien (spiegeln); bekommt oft die Abläufe genau mit und hat damit hohe Reflektionsmöglichkeiten, wenn keine fragmentierte Wahrnehmung vorliegt

Nachteile: handlungsunfähig; Behinderung der anderen Kollegen; braucht Anstoß; braucht viel Raum und Kommunikation; braucht Akzeptanz, hohe Traumatisierungsgefahr; großes burn out Risiko in konfliktreichen Arbeitsfeldern

Kommunikativer Typus:

Ist auch bei einer sehr hohen Eskalationsstufe noch in der Lage mit den Konfliktparteien in Beziehung zu treten.

Vorteile: der Kontakt bleibt; arbeitet unter Umständen lösungsorientiert; durch Beziehung eine hohe Interventionsberechtigung; lenkt ab;

Nachteile: über zu vieles Reden kann die Eindeutigkeit verloren gehen; kommt nicht

durch wenn z.B. Kontrollverlust vorliegt oder Rauschmittel wirken; Konfliktparteien sind eventuell überfordert.

(zu diesem Kapitel vergleiche auch in den Anlagen: „Interventionstypen“, „Intervention – beeinflussenden Faktoren“, „Verhaltensmöglichkeiten in der Deeskalation“, „7 Goldene Regeln“)

7. Lernen am Modell

Der Vorgang des Lernens am Modell oder des Beobachtungslernens geht in erster Linie auf die Forschungen von Albert Bandura zurück.

Er stellt Entstehungen, Auslösebedingungen, Bedingungen für die Beibehaltung sowie Modifikationen und Kontrollmöglichkeiten aggressiven Verhaltens aus der Sicht der Lerntheorie dar. „Menschen werden nicht mit einem vorgeformten Repertoire aggressiver Verhaltensweisen geboren; sie müssen sie auf irgendeine Art und Weise lernen!“¹

„Aggressives Verhalten wird im Wesentlichen über dieselben Prozesse erlernt, die auch den Erwerb jeder anderen Verhaltensform regulieren.“

Da die Themen z.B. in den Sozialen Trainingskursen nicht nur auf die Entstehungen und Auslösebedingungen aggressiven Verhaltens beschränkt sind, soll im Folgenden Banduras „sozial-kognitive“ Lerntheorie als „allgemein gültige“ Theorie zur Übernahme komplexer Verhaltensformen beschrieben werden.

Die Bezeichnung „sozial-kognitive“ Lerntheorie enthält einmal den Ansatz, soziales Lernen zu beschreiben und zu erklären, betont aber auf der anderen Seite die kognitive Komponente der Theorie.

Unter Lernen am Modell versteht man Lernen, das ohne Verstärkung oder Bestrafung erfolgt und keine konditionierten Reiz-Reaktions-Kopplungen in Anspruch nimmt, sondern allein auf Beobachten beruht. Hiermit geht Bandura einen Schritt weiter als die bisherigen Reiz-Reaktions-Theorien. Er ist der Ansicht, dass Modellierungseinflüsse hauptsächlich eine informative Funktion haben und dass

¹ Bandura 1979, S. 84 ff

Beobachter eher symbolische Repräsentationen modellierter Ereignisse aufnehmen als eigentliche Reiz-Reaktions-Assoziationen².

„Eines der wesentlichsten Mittel, neue Verhaltensweisen zu erwerben und bestehende Verhaltensmuster zu modifizieren, sind modellierende und stellvertretende Prozesse.“³

„Wo Fehler kostspielig oder gefährlich sind, können richtige Verhaltensweisen ohne unnötige Irrtümer etabliert werden, indem kompetente Modelle zur Verfügung gestellt werden, die demonstrieren, auf welche Art und Weise die erforderlichen Aktivitäten ausgeführt werden sollen. Wenn Lernen ausschließlich durch unmittelbare Erfahrung vor sich ginge, würden die meisten Menschen niemals ihre Entwicklungsjahre überleben, weil Fehler häufig fatale Konsequenzen haben.“⁴

Nach Bandura haben Modellierungseinflüsse drei Arten von Wirkungen⁵:

Den Erwerb neuer Verhaltensmuster.

Verstärkung oder Schwächung von Hemmungen für bereits erlernte Verhaltensweisen, wobei hemmende und enthemmende Effekte durch Beobachtung bestrafender und belohnender Verhaltensfolgen bestimmt werden, die die Reaktionen der Modelle begleiten.

Die Verhaltensweisen anderer dienen als soziale Anreize, die ähnliches Verhalten bei den Beobachtern fördern.

Lernen am Modell (Beobachtungslernen) hängt von vier aufeinander bezogenen Subprozessen ab, die gegeben sein müssen, wenn Vorbilder/Modelle überdauernde Verhaltenseffekte haben sollen:

a. Aufmerksamkeitsprozesse

„Eine Person kann durch Beobachtung dann nicht viel lernen, wenn sie die wichtigen Merkmale des Modellverhaltens nicht beachtet oder nicht klar erkennt.“⁶ Deshalb sind die Aufmerksamkeitsprozesse eine der wichtigsten Teilprozesse des Beobachtungslernens. Aus den zahlreichen Charakteristika der Modelle, müssen die relevantesten ausgewählt werden. „Differenzierende Beobachtung ist deshalb eine der notwendigen Bedingungen des Beobachtungslernens.“⁷ Neben

² vgl., Bandura, 1976, S.23

³ Bandura, 1979, S. 85

⁴ Bandura, 1979, S. 85

⁵ ebd., S.86

⁶ ebd.

⁷ Bandura, 1976, S.24

Freundschaftspräferenzen spielen zwischenmenschliche Anziehungskraft, Macht und attraktive Merkmale eine große Rolle bei der Entscheidung welchem Modell genügend Aufmerksamkeit gegeben wird, um dessen Verhaltensweisen zu imitieren. „Modelle, die interessante und gewinnende Eigenschaften besitzen, werden aktiv aufgesucht, wohingegen solche, denen attraktive Merkmale fehlen, eher ignoriert oder aktiv zurückgewiesen werden, selbst wenn sie andere Vorzüge haben.“⁸ Beobachtungslernen ist aber kein rein „passiv rezeptiver“ Prozess, da nicht alle Modelle aufgenommen werden denen eine Person täglich begegnet. Selbst wenn man Menschen eine große Vielzahl von Modellen offeriert, „...so beschränken sie ihr Lernen selten auf eine einzige Quelle und sie reproduzieren auch nicht alle Merkmale der bevorzugten Modelle“⁹. Die Menschen, mit denen man am häufigsten umgeht bestimmen welche Verhaltensmodelle man beobachtet und am ehesten ganz oder teilweise übernehmen kann.¹⁰

b. Gedächtnisprozesse

„Um Sozialverhalten dann zu reproduzieren, wenn das Modell nicht länger anwesend ist und als Anhaltspunkt dient, müssen die Reaktionsmuster in symbolischer Form im Gedächtnis repräsentiert sein.“¹¹ Dabei wird zwischen dem Bildhaften und dem Sprachlichen Repräsentationssystem unterschieden.

Das bildhafte System verbindet dargebotene Modellierungsreize mit dauerhaft abrufbaren, bildlichen Vorstellungen der modellierten Verhaltenssequenz. Wenn ein Name oder ein Begriff dauerhaft mit einer Person genannt wird, ist es nahezu unmöglich, den Namen zu hören, ohne automatisch an die betreffende Person zu denken.¹²

Das sprachliche Repräsentationssystem beruht auf der „... verbalen Kodierung beobachteter Ereignisse; ...“¹³. Der Grund dafür, dass sich das Beobachtungslernen mit so „bemerkenswerter Geschwindigkeit“ vollzieht und dass Menschen Modellierungsvorgänge über längere Zeit behalten können, ist, dass die meisten kognitiven Prozesse, die das Verhalten regulieren, primär sprachlicher und nicht visueller Natur sind.¹⁴

Bandura erklärt dies an einem Beispiel : Ein Modell wählt einen bestimmten Weg und um diesen leichter zu begreifen, zu behalten und später reproduzieren zu können werden visuelle Informationen sprachlich in einer Folge von Rechts-Links-Wendungen kodiert. Im Gegensatz zu der visuellen Vorstellung der Wegstrecke wird das Behalten durch die Kodierung erleichtert.¹⁵

⁸ Bandura, 1979, S.86 f.

⁹ ebd., S.87

¹⁰ vgl., Bandura, 1976, S.24

¹¹ Bandura, 1979, S. 88

¹² vgl., Bandura, 1976, S. 24 f.

¹³ ebd., S. 25

¹⁴ vgl., ebd.

¹⁵ vgl. ebd., S. 25

Dementsprechend üben die Beobachter nach der Theorie des sozialen Lernens „... eine höchst aktive Funktion aus, indem sie die Modellierungsreize in leicht erinnerliche Schemata umformen, klassifizieren und organisieren.“¹⁶ Das Beobachtungslernen kann beträchtlich verbessert werden, indem die erworbenen Reaktionen offen oder verdeckt erprobt werden. Man kann vermuten, dass die positive Wirkung der Wiederholung darauf zurückzuführen ist, „... dass das Individuum die Ereignisse, die es aufnimmt, reorganisiert und noch einmal kodiert, als darauf, dass es sie bloß kopiert.“¹⁷

c. Motorische Reproduktion

Die dritte Funktion des Beobachtungslernens beschäftigt sich mit motorischen Reproduktionsprozessen. Um eine Verhaltensweise reproduzieren zu können, „... muss ein Lernender eine bestimmte Reihe von Reaktionen entsprechend den modellierten Verhaltensmustern zusammenfügen.“¹⁸ Dabei ist es von großer Bedeutung, ob ein Lernender die erforderlichen Teilfertigkeiten zur verhaltensmäßigen Ausführung dessen, was man gelernt hat, besitzt oder nicht. Wenn ein Lernender die untergeordneten Teilfertigkeiten besitzt, dann „... kann modelliertes Verhalten zuverlässiger ausgeführt werden, als wenn diese fehlen.“¹⁹ Beim Fehlen der Teilfertigkeiten bleiben symbolische Lernprozesse unwirksam bis die erforderlichen Fertigkeiten durch weitere Beobachtung oder Übung entwickelt sind.²⁰

„Auch wenn die symbolischen Repräsentationen modellierter Handlungsweisen entwickelt sind und im Gedächtnis behalten werden, kann die verhaltensmäßige Ausführung verhindert werden, weil die Individuen nicht die für die Durchführung nötigen körperlichen Fähigkeiten besitzen.“²¹ Bandura verdeutlicht dies an einem Beispiel: Ein kleines Kind kann durch Beobachtung lernen, wie man ein Auto fährt. Das Kind kann eventuell auch Teilreaktionen gut ausführen, aber es ist zu klein, um an das Lenkrad und an die Pedale zu gelangen. Dadurch ist das Kind nicht in der Lage die Handlungsfolgen zu koordinieren, die es nötig machen ein Auto zu lenken.²²

d. Verstärkungs- und Motivationsprozesse

„Eine Person kann die Fähigkeiten zur Ausführung modellierter Verhaltensweisen erwerben, im Gedächtnis behalten und besitzen, aber selten entsprechend handeln, wenn ein solches Handeln negativ sanktioniert oder anderweitig ungünstig

¹⁶ Bandura, 1976, S. 28

¹⁷ ebd., S. 29

¹⁸ Bandura, 1979, S. 88

¹⁹ ebd.

²⁰ vgl., ebd.

²¹ ebd., S. 89

²² vgl., ebd.

aufgenommen wird.“²³ Aus diesem Grund bedarf es eines positiven Anspornes. Bandura unterscheidet drei Typen von Motivationsprozessen: Externe Verstärkung, stellvertretende Verstärkung und Selbstverstärkung. Die externe Verstärkung erfolgt nach Bandura durch direkte äußere Anreize. Wie zum Beispiel die materielle Verstärkung in Form von Essen oder Geld sowie durch die sozialen Verstärker (Anerkennung, Feedback und Zuwendung).²⁴ Es wird von der stellvertretenden Verstärkung gesprochen, wenn eine Modellperson für ein gezeigtes Verhalten belohnt wird. In diesem Fall wird der Beobachter gleichzeitig mitbekräftigt und damit veranlasst, das Verhalten ebenfalls zu zeigen.²⁵ Bei der Selbstverstärkung entscheidet der Lernende ob das Verhalten für ihn nützlich und gut ist. So kann nach Bandura das Nachahmungsverhalten ohne externe Verstärkung lediglich durch die Selbstverstärkung über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten werden. Die externe Verstärkung, die stellvertretende Verstärkung und die Selbstverstärkung sind somit wichtige Faktoren, die bestimmen, ob das gelernte Verhalten später auch gezeigt wird.

Literatur:

Bandura, A : Lernen am Modell-Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart : Klett, 1976

Bandura, A : Aggression: Eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart : Klett-Cotta, 1979

Jugert, G. / RehderA. / Notz, P. u.a. : Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen, Training und Fortbildung. Weinheim/München: Juventa, 2001

8. Lernen durch positive Verstärkung

„Lernen kann man als Prozess (Vorgang) oder als Produkt (Ergebnis) betrachten. Der Vorgang der Verstärkung führt zu dem Ergebnis der Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit bzw. Intensivierung des betreffenden Verhaltens.“²⁶ Lernen durch positive Verstärkung ist ein Teil der operanten Konditionierung und

²³ Bandura, 1979, S. 89

²⁴ vgl., Jugert, 2002, S. 34

²⁵ vgl., ebd.

²⁶ Edelmann, 1993, S. 137

somit zugehörig zum instrumentellen Lernen.²⁷ Burrhus Frederic Skinner (1904 – 1990) ist einer der wichtigsten Vertreter des operanten Konditionierens. Skinner machte den Unterschied zwischen dem klassischen und dem operanten Konditionieren.

Das klassische Konditionieren geht auf den behavioristischen Lerntheoretiker Iwan Petrowitsch Pawlow (1849 – 1936) zurück. Ausgangspunkt der Forschung waren Experimente über die Tätigkeit der Verdauungsdrüsen, die er an Hunden durchführte. Er fand heraus, dass die Speichel- und Magensaftreaktionen nicht erst beim Essen, sondern schon beim Anblick der Nahrung bzw. beim Hören der Schritte des Wärters auftraten. Pawlow schloss aus diesen Beobachtungen, dass ein Reiz (Schritte des Wärters), der eigentlich keinen Reflex auslösen kann, nach wiederholtem zeitlich gemeinsamen Vorkommen mit einem zur Auslösung des Reflexes angemessenen Reiz (Geschmack der Nahrung) selbst zur Auslösung des Reflexes (Speichelsekretion) in der Lage ist. Mit dieser Entdeckung des bedingten Reflexes legte Pawlow den Grundstein für die Entwicklung der modernen Lernforschung und Lerntheorie.²⁸

Skinner erweiterte das Lernen, indem er von Reiz-Reaktions-Verbindungen ausging. Bei Pawlows Experimenten mit den Hunden erschien der Reiz (z.B. Schritte des Wärters) unabhängig von einer Reaktion. „Bei Skinner wird ein bestimmter Reiz erst dann präsentiert, wenn der Organismus eine bestimmte Reaktion zeigt.“²⁹ Es werden vier Formen des instrumentellen Lernens unterschieden, von denen jeweils zwei zum Aufbau und zwei zum Abbau von Verhalten führen.

Aufbau	Abbau
1. positive Verstärkung	3. Bestrafung

1. Durch die positive Verstärkung sollen neue Verhaltensweisen aufgebaut werden. Erwünschtes Verhalten wird aufgebaut indem die entsprechenden Handlungen belohnt werden. Unerwünschtes Verhalten wird abgebaut indem man die Verstärker dafür ausfindig macht und beseitigt und Handlungsalternativen anbietet.³⁰ Dafür ist es wichtig, die vier Phasen³¹ der Verhaltensänderung zu praktizieren.

Anregungsphase

²⁷ vgl. Kriz, 2001, S. 125

²⁸ vgl., www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/plex/PLex/Lemmata/P-Lemmata/Pawlow_.html

²⁹ Gudjons, 1999, S. 218

³⁰ vgl. Kriz, 2001, S. 126

³¹ vgl. Edelman, 1993, S. 143

Bei dem instrumentellen Lernen muss das Verhalten zunächst überhaupt einmal gezeigt werden, ehe es verstärkt werden kann. Es ist in pädagogischen Situationen oft nicht möglich abzuwarten, bis das gewünschte Verhalten spontan auftritt. In der Anregungsphase wird deshalb ein Verhalten erst einmal angeregt. Dies kann durch verbale Beschreibung, durch Modelle (vormachen), durch das Ankündigen einer interessanten Tätigkeit oder durch situatives Arrangement geschehen (Bereitstellung von Materialien).

Etablierungsphase

In der Etablierungsphase muss das richtig gezeigte Verhalten möglichst sofort und möglichst oft verstärkt werden. Dafür darf eine Aufgabensteigerung nicht zu schnell erfolgen, damit weiterhin eine Motivation besteht.

Formung – Differenzierung – Perfektionierung

In der Phase der Formung – Differenzierung – Perfektionierung wird das gezeigte Verhalten durch differentielle Verstärkung in die Richtung des Endverhaltens geformt.

Stabilisierung

In der letzten Phase, der Stabilisierung, wird eine gewisse Minimumverstärkung (gelegentliche Verstärkung) gewährleistet.

Bei dem Lernen durch positive Verstärkung wird zwischen primären und sekundären Verstärkern unterschieden. Primäre Verstärker sind Konsequenzen eines Verhaltens, die ohne Lernprozess verstärkend wirken, also Reize, die grundlegende angeborene Bedürfnisse (z.B. Hunger und Durst stillen, Zärtlichkeit geben) befriedigen.³²

Als sekundäre Verstärker gelten Konsequenzen, die erst erlernt werden müssen.³³

Das heißt, dass sie ursprünglich nicht verstärkend wirkten, sondern erst durch wiederholtes Zusammenkommen mit primären Verstärkern verstärkend wirken.³⁴

„Sekundäre Verstärker haben gegenüber primären häufig den Vorteil, dass es nicht so schnell zu einer Sättigung kommt. Geld ist für viele Menschen immer wieder ein Anreiz, während man Bonbons bald nicht mehr mag.“³⁵

Beim Lernen durch positive Verstärkung können vier Arten von Verstärkern unterschieden werden.

a) Soziale Verstärker

Soziale Verstärker im sprachlichen Bereich sind verbale Belobigungen und Bestätigungen (z.B. „Das hast du gut gemacht“ oder „Genauso musst du das machen!“) Im nichtsprachlichen Bereich sind Aufmerksamkeit (z.B. beim Zuhören) und gestische und mimische Anerkennung die sozialen Verstärker.

³² vgl. Edelman, 1993, S. 138

³³ vgl. Kriz, 2001, S. 126

³⁴ vgl. Edelman, 1993, S. 138

³⁵ ebd., 1993, S. 138

b) Materielle Verstärker

Als Materielle Verstärker gelten Gegenstände, welche dem Individuum bei einer richtig gezeigten Verhaltensweise offeriert werden (z.B. Süßigkeiten).

c) Informative Verstärker

Informative Verstärker werden in Wissensvermittlung und Wissensspielen angewandt (z.B. richtige Lösung einer Mathematikaufgabe).

d) Aktivitätsverstärker

Aktivitätsverstärker sind Verstärker in Form von beliebten Tätigkeiten und Angeboten (z.B. Filme ansehen, Fußball spielen). (vgl. Edelmann, 1993, S. 138)

Die Verstärkung erzielt dann die beste Wirkung, wenn sie unmittelbar zu dem gezeigten Verhalten erfolgt. „Lob und Anerkennung für gute schulische Leistungen oder positives Sozialverhalten sind eben nur dann Verstärker, wenn sie möglichst sofort auf das geäußerte Verhalten folgen.“³⁶

Wenn eine neue Verhaltensweise erlernt werden soll, dann ist es notwendig, dass das Verhalten kontinuierlich verstärkt wird. Kontraproduktiv ist es, dem Verhalten Strafreize folgen zu lassen, da diese die Wirkung der positiven Verstärker beeinträchtigen können.³⁷

2. Die negative Verstärkung hat ebenfalls das Ziel, der Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit bzw. Intensivierung eines betreffenden Verhaltens. „Im Falle der negativen Verstärkung wird dies durch Entzug einer aversiven Konsequenz erreicht, die auch negativer Verstärker genannt wird.“³⁸

Die negative Verstärkung ist, wie der Name es bereits besagt, eine Verstärkung und ist nicht mit einer Bestrafung zu verwechseln. Die negative Verstärkung lässt sich in zwei Formen unterscheiden:

das Fluchtlernen (Flucht- und Abschaltverhalten)

das Vermeidungslernen (Ausweich- und Vorbeugungsverhalten).

Beim Fluchtlernen wird eine Person direkt mit einem aversiven Ereignis konfrontiert und ergreift Maßnahmen, diesem zu entkommen. Am Beispiel einer Notwehrsituation lässt sich das Fluchtlernen verdeutlichen. In einer Notwehrsituation wird jedes zur Verfügung stehendes Mittel benutzt, um den Angreifer zurückzuweisen.

Edelmann nennt ein weiteres Beispiel, indem Schmerzen schnell durch ein Medikament beendet werden können. Dies kann dazu führen, dass es zu einer

³⁶ Edelmann, 1993, S. 138 f.

³⁷ vgl. ebd., S. 139

³⁸ ebd., S. 147

häufigeren Einnahme dieses Medikamentes kommt und es eventuell als Schmerzmittelmissbrauch endet.³⁹

Vermeidungslernen liegt vor, wenn eine Person durch einen Signalreiz gewarnt wird und rechtzeitig Vorsorge trifft, um das aversive Ereignis vorbeugend zu vermeiden.⁴⁰

Nehmen wir das Beispiel der niedrigen Temperaturen. Bei niedrigen Temperaturen tragen wir vorsichtshalber wärmere Kleidung, um nicht zu frieren.

Ein Jugendlicher, der in der letzten Trainingssitzung gefehlt hat, da er krank war, aber kein Attest mitgebracht hat brachte nach Androhung der Rückmeldung an das Gericht bei Nichtabgabe dieses umgehend zur nächsten Sitzung mit.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass es sich um eine aktive Form der Vermeidung handelt. Es muss etwas unternommen werden, um unangenehme Zustände zu vermeiden.⁴¹

3. Der Begriff der Bestrafung ist definiert durch eine Verminderung der Auftretenswahrscheinlichkeit. Dies bedeutet, dass es zu einer Schwächung oder Unterdrückung des betreffenden Verhaltens kommt. Strafe bedeutet in diesem Zusammenhang die aversive Konsequenz, die dem Verhalten folgt. Es wird in positive und negative Bestrafung unterschieden. Bei der positiven Bestrafung kann die negative Konsequenz so aussehen, dass ein unangenehmes Ereignis offeriert wird. Bei der positiven Bestrafung wird ein angenehmes Ereignis entzogen.⁴² Zur Wirksamkeit der Bestrafung gibt es bei zahlreichen Autoren unterschiedliche Meinungen. Da wir in unserem konfrontativen sozialen Trainingskurs die Bestrafung nur wenig bis gar nicht anwenden, möchten wir diesen Punkt nur kurz behandeln.

Strafreize sind wirksam wenn:

die unerwünschte Verhaltensweise nicht besonders stabil etabliert ist und keine besonders starke Motivation zu ihrer Ausführung besteht

der Strafreiz möglichst sofort, stark und mindestens am Anfang immer dargeboten wird

ein alternatives Verhalten angeboten werden kann, das dann positiv verstärkt wird.

Jedoch kann es durch die Bestrafung auch zu unangenehmen Nebenwirkungen kommen. „Die Bestrafungswirkung im Humanbereich besteht sehr häufig im Hervorrufen von Angst. Angst vor der Strafe, dem Erzieher, dem Lehrer können u.U. zu Flucht- und Vermeidungsverhalten (negative Verstärkung) führen.“⁴³ Im Zusammenhang des Modell-Lernens ist zu vermerken, dass strafende Erwachsene

³⁹ vgl. Edelmann, 1993, S. 147 f.

⁴⁰ vgl. ebd.

⁴¹ vgl. Edelmann, 1993, S. 147 f.

⁴² vgl. ebd., S.157 f.

⁴³ ebd., S. 161

leicht zu einem Modell für aggressives Verhalten und nicht zu einem Modell für flexibles Problemlösen werden können.⁴⁴

4. Ohne eine gewisse Minimumverstärkung schwächt sich das Verhalten ab und erreicht irgendwann die gleiche Auftretenswahrscheinlichkeit wie vor Beginn der Verstärkungsprozedur.⁴⁵ „Nicht-Verstärkung einer gelernten Verhaltensweise führt zur Löschung (Extinktion).“⁴⁶

Es besteht jedoch die Gefahr, die Löschung mit der Bestrafung zu verwechseln. Der Unterschied zwischen der Löschung und der Bestrafung besteht darin, dass bei der Bestrafung (negative Bestrafung) Hinweisreize (diskriminative Stimuli) vorangehen. Bei der Löschung signalisiert kein Hinweisreiz das Ausbleiben positiver Verstärkung.

Edelmann verdeutlicht dies anhand zweier Beispiele:

Ein Kind wird in der Schule ermahnt, Unterrichtsstörungen in Form von Clownerien zu unterlassen, und im Wiederholungsfall wird ihm ein Privileg entzogen (Bestrafung).

In einem anderen Fall verabredet der Lehrer ohne Wissen des betreffenden Kindes mit den anderen Schülern, dass diese den Clownerien keine Beachtung schenken und vor allen Dingen nicht mehr lachen sollen. Er selbst übersieht konsequent das unerwünschte Verhalten (Löschung).

Literatur:

Edelmann, W. : Lernpsychologie.

3. Neu bearb. Auflage, Weinheim : Beltz, 1993

Gudjons, H. : Pädagogisches Grundwissen

6. Auflage, Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1999

Internet : www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/plex/PLex/Lemmata/P-Lemmata/Pawlow_.html

06.12.03

Kriz, J. : Grundkonzepte der Psychotherapie.

5. Auflage, München : Beltz, 2001

⁴⁴ vgl. Edelmann, 1993, S. 161

⁴⁵ vgl. ebd. S. 164

⁴⁶ ebd.

9. Weitere LITERATUR zum Thema

Baberowski, Jörg

Räume der Gewalt,
Fischer Verlag, Frankfurt/M. 2015

Bandura, A.

Lernen am Modell, Stuttgart 1976

Besemer, Christoph

Mediation – Vermittlung in Konflikten;
Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Freiburg 1992

Bründel, Heidrun ; Hurrelmann, Klaus

Gewalt macht Schule;
Droemer Knauer Verlag, München 1994

Cierpka, Manfred (Hg.)

Möglichkeiten der Gewaltprävention; Göttingen 2005

Coser, L.

Social Conflict,
Glencoe 1956

Drawe, Petra u.a.

Stalking – Eine Herausforderung für die Sozialarbeit
Frankfurt 2005

Faller, K. / Kerntke, W. / Wackmann, M.

Konflikte selber lösen – Trainingshandbuch -
Verlag an der Ruhr, Mülheim 1996

Gabler, Jonas

Die Ultras

PapyRossa, Köln 2012

Galtung, Johan

Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung;

Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1975

Glasl, Friedrich

Konfliktmanagement; München 1992

Hagedorn, Ortrud

Konfliktlotsen;- Lehrer und Schüler lernen die Vermittlung im Konflikt

Klett, Stuttgart 1995

Heitmeyer, Wilhelm u.a.

Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus;

Juventa; Weinheim und München 1995

Heitmeyer, Wilhelm / Soeffner, Hans Georg (Hg.)

Gewalt - Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme, Frankfurt/M. 2004

Höhn, Michael

Immer Ärger mit den KIDS; Köln 2003

Hummel, Cornelia / Papadopulu, Fotini

Erziehen: Keine Toleranz bei Gewalt; Berlin 2004

Hurrelmann, K. / Rixius, N. / Schirp, H.

Gewalt in der Schule – Ursachen – Vorbeugung – Intervention

Beltz – Verlag, München 1996

Kabel, Jens

Müssen Jungen aggressiv sein? – Praxismappe -

Verlag an der Ruhr, Mülheim 1998

Kaddor, Lamya

Zum Töten bereit – Warum deutsche Jugendliche in den Dschihad ziehen

Piper, München/Berlin 2015

Korn, Judy; Mücke, Thomas

Gewalt im Griff (Bd. 2) Deeskalations- und Mediationstraining;

Beltz – Verlag, Weinheim und Basel 2000,

Korte, Jochen

Lernziel Friedfertigkeit
Weinheim und Basel 1994

Kraußlach, J.
Aggressionen im Jugendhaus
Wuppertal 1981

Kraußlach, Düwer, Fellberg
Aggressive Jugendliche. Jugendarbeit zwischen Kneipe und Knast;
Juventa, München 1990 (6. Auflage)

Lützenkirchen, Hans – Georg
Fussball und Gewalt, Beitrag zum Deutschen Präventionstag 2003

Neidhardt, E. / Sack, F. u.a. (Hg.)
Aggressivität und Gewalt in unserer Gesellschaft
München 1973
Pilz, Gunter
Fussball und Fair Play, Hannover 2002

Polsky, H.
Cottage Six, New York 1977

Schanzenbecher, Stefan (Hg.)
Gewalt ohne Ende; Freiburg 2004

Schick, Andreas u.a.
Unschlagbar – Das Buch, das dich gegen Gewalt stark macht
Frankfurt 2008

Struck, Peter
Erziehung gegen Gewalt
Neuwied 1994

Veiel, Andres
Der Kick, München 2007

Wahl, Klaus
Täter oder Opfer
Bern 2008

Weidner, J. / Kilb, R. / Kreft, D. (Hg.)
Gewalt im Griff Bd. 1: Neue Formen des Anti – Aggressivitäts – Trainings
Beltz – Verlag, Weinheim und Basel 1997

Wenn alle cool bleiben,
waren wir das!

