



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wer schlägt, der geht (lernen)!
Transformatives Lernen im Kontext der verpflichtenden
Gewaltpräventionsberatung in Österreich

verfasst von | submitted by

Valentina Theresa Seidl BA BA

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 589

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Internationale Entwicklung

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. Michaela Krenceyová

Abstract

In der vorliegenden Masterarbeit untersuche ich Lernprozesse in der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung in Österreich unter Rückgriff auf das Konzept des Transformativen Lernens als metatheoretischen Bezugsrahmen. Ziel der Arbeit ist es, zu analysieren, wie Beratungspersonen den Lernprozess von Tätern konzipieren, begleiten und reflektieren und welche Elemente als transformativ beschrieben werden können.

Als empirische Grundlage dienen sechs leitfadengestützte Interviews mit Fachkräften aus österreichischen Einrichtungen für Gewaltprävention. Der Fokus auf die Perspektive der Beratungspersonen ermöglicht einen differenzierten Einblick in methodische und pädagogische Handlungsweisen sowie in den Umgang mit Widerstand im verpflichtenden Lernsetting. Die Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass zentrale Phasen des Transformativen Lernens, wie das Erleben eines desorientierenden Dilemmas, emotionale Selbstprüfung, kritische Überprüfung bestehender Annahmen sowie das Erkunden und Planen neuer Handlungsmöglichkeiten, eine wichtige Rolle in der Gewaltpräventionsberatung spielen. Die Beratung kann für die Täter eine erstmalige Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Gefühlswelt sowie eine Möglichkeit zur Reflexion von Männlichkeitsbildern und Geschlechterrollen darstellen. Aufgrund des begrenzten Zeitrahmens der Beratung lassen sich jedoch keine Aussagen über längerfristige Verhaltensänderungen der Täter treffen.

Die Studie unterstreicht die Notwendigkeit weiterer Forschung, die die Perspektiven von Tätern, Betroffenen und Beratungspersonen zusammenführt und längerfristige Beratungssettings untersucht, um Bedingungen nachhaltiger Lern- und Veränderungsprozesse zu identifizieren.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen Personen danken, die mich bei meiner Forschung und dem Schreibprozess unterstützt haben. Allen voran danke ich meiner Betreuerin Mag. Dr. Michaela Krenceyová für ihre wertvollen Anregungen, die konstruktive Kritik und ihre geduldige Begleitung während des gesamten Prozesses. Ebenso danke ich den Mitarbeiter*innen der beteiligten Einrichtungen für ihre Zeit, Offenheit und Unterstützung bei der Durchführung der Interviews.

Sich mit diesem für mich sehr persönlichen Thema über einen so langen Zeitraum zu befassen war nicht immer leicht, weshalb ich mich auch besonders bei jenen bedanken möchte die mich emotional unterstützt haben. Ich bedanke mich bei meiner engen Freundin Lea Kordes, bei meinem Partner Bernhard Fickl und bei Jacqueline Schorn. Mein Dank gilt außerdem meiner Familie für ihre Unterstützung während meines gesamten Studiums.

Ich möchte anmerken, dass ich zur Unterstützung bei der Strukturierung und Korrektur einzelner Textabschnitte die KI-Tools ChatGPT (OpenAI, 2025) und DeepL eingesetzt habe. Alle inhaltlichen Analysen, Interpretationen und Schlussfolgerungen stammen vollständig aus meiner eigenen Arbeit und wissenschaftlichen Reflexion.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
1.1. Erläuterung der Fragestellung und Erkenntnisinteresse	8
1.2. Persönliche Motivation und Positionalität	8
1.3. Verortung im Forschungsfeld und Relevanz für die IE	10
1.4. Literatur und Forschungsstand	12
1.5. Gliederung	15
2. Gewalt und Geschlecht	17
2.1. Formen von Gewalt benennen und definieren	19
2.2. „Weil sie es dürfen und können“ – Männergewalt an Frauen	23
2.3. Hegemoniale Männlichkeit als Grundlage von Männergewalt	25
2.4. Gewalt(prävention) und Verantwortung	27
2.4.1. Täterbezogene Interventionen im Gewaltfall	30
2.4.2. Täterstrategien	33
3. Transformatives Lernen im Kontext von Gewaltprävention	35
3.1. Transformatives Lernen nach Mezirow	35
3.1.1. Begriffe und Definitionen	37
3.2. Lernen als emanzipatorischer Akt	41
3.3. Die Schritte des Transformativen Lernprozesses	43
3.2.1. Ein desorientierendes Dilemma oder Ereignis	45
3.2.2. Selbstprüfung mit emotionaler Reaktion	46
3.2.3. Kritische Überprüfung von Annahmen	47
3.2.4. Anerkennung geteilter Erfahrungen	48

3.2.5. Erkunden neuer Handlungsmöglichkeiten	48
3.2.6. Aktionsplanung	49
3.2.7. Erwerb von Wissen/Fähigkeiten	49
3.2.8. Provisorisches Ausprobieren der neuen sozialen Rolle	50
3.2.9. Aufbau von Kompetenz/Selbstwert	50
3.2.10. Re-integration auf Basis einer neuen Perspektive	51
3.3. Transformatives Lernen als analytische Metatheorie	51
3.4. Kritik und Weiterentwicklung	54
4. Methodischer Zugang	63
4.1. Expert*inneninterview	63
4.1.1 Interviewleitfaden	64
4.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	65
4.2.1. Methodologie	65
4.3. Sampling und Zugang zum Feld	67
5. Analyse	70
5.1. Anstoß zur Veränderung	71
5.2. Der Aufbau der Beratungsbeziehung	72
5.3. Veränderung wahrnehmen und anregen	77
5.4. Veränderung unterstützen	80
5.5. Grenzen der Beratung	85
6. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse	90
6.1. Desorientierendes Dilemma - Konfrontation und Zwang	91

6.2. Selbstprüfung mit intensiven Emotionen - Affekt als Schwelle zur Einsicht	93
6.3. Kritische Überprüfung von Annahmen - Der Dialog mit der eigenen Prägung	94
6.4. Anerkennung geteilter Erfahrungen oder der Austausch mit dem Umfeld	96
6.5. Erkunden und planen neuer Handlungsmöglichkeiten	97
6.6. Erwerb von Wissen und Kompetenz – Die Rolle des Selbstwerts	98
6.7. Probehandeln im Konflikt	99
6.8. Reintegration auf Basis neuer Perspektiven	100
6.9. Widerstand im Lernprozess	101
6.9.1. Arten von Widerstand	105
6.9.2. Widerstand im Lernprozess navigieren	106
7. Conclusio	110
7.1. Herausforderungen und Grenzen	114
7.2. Ausblick	115

1. Einleitung

Der Mann bedrohte seine Frau mit einer Machete und griff dann die einschreitenden Polizisten an, ein Schuss aus der Dienstwaffe wurde abgegeben, der Angreifer konnte dadurch gestoppt werden, er starb jedoch. (der Standard, 5. Jänner 2024)

Der Mann soll die Frau mit Hilfe eines Freundes entführt und schwer misshandelt haben, sie wurde schwer verletzt ins Krankenhaus gebracht, gegen die beiden Beschuldigten wurde ein Betretungs- und Annäherungsverbot ausgesprochen. (Der Kurier, 23. Jänner 2024)

Der Mann schlug die Frau mit einem hölzernen Gegenstand nieder und übergoss sie mit einer benzinähnlichen Flüssigkeit, dann versuchte er, sie anzuzünden, die Frau erlitt multiple Prellungen am ganzen Körper, danach soll er einen Suizidversuch verübt haben, der Mann war wegen psychischer Auffälligkeiten amtsbekannt. (ORF Wien, 18. April 2024)

Jedes Jahr veröffentlichen die Autonomen Österreichischen Frauenhäuser eine Auflistung zu schweren Gewaltfällen und mutmaßlichen Mordversuchen oder Femiziden. Es handelt sich dabei lediglich um jene Fälle, die für mediale Aufmerksamkeit gesorgt haben. Im Jahr 2024 verzeichnen die AÖF 41 Fälle. In 37 davon wird berichtet von Ehemännern, Lebensgefährten, Ex-Partnern, Freunden, Söhnen, Stiefsöhnen, Brüdern oder Nachbarn, die Gewalt an Frauen verüben. Lediglich in einem Fall handelt sich um eine Täterin, wobei die betroffene Person ebenfalls eine Frau ist (vgl. AÖF 2024). Im Jahr 2021 verabschiedet die österreichische Bundesregierung ein novelliertes Gewaltschutzgesetz. Die gesetzlichen Neuerungen zielen auf die Prävention von Gewalt ab und verpflichten Täter¹ dazu, sechs Stunden in Beratungsstellen für Gewaltprävention zu absolvieren. Möglich wurde dies durch das Sicherheitspolizeigesetz (SPG) (vgl. Andre 2022: S.102). Die Polizei hat demnach die Befugnis, Gewalttäter wegzuweisen und ein laut §38a gültiges „Annäherungs- und Betretungsverbot“ auszusprechen, woraufhin die

¹ Aufgrund der Datenlage in Österreich, derer zufolge Männer als Gewalttäter überwiegen, wird der Begriff Täter nicht gegendert. Täter meint dabei nicht nur Menschen, die strafrechtlich verurteilt wurden, sondern auch jene, die gewalttätig sind, ohne rechtliche Konsequenzen zu erfahren (vgl. Kraus/Logar 2014: S.391).

Täter mit sofortiger Wirkung für bis zu 14 Tage keinen Kontakt zum Opfer² haben dürfen. (§38a Absatz 8 Sicherheitspolizeigesetz). Die dadurch geschaffene Distanz und Auseinandersetzung mit dem eigenen Gewaltverhalten soll zum Opferschutz beitragen (vgl. Bundesministerium für Inneres 2019: S.1).

Dass ich hier ausschließlich die nicht gegenderte Form der Bezeichnung Täter verwende, ist begründet - denn Opfer von Gewalt sind in Österreich überwiegend weiblich, während die Täter fast ausschließlich männlich sind (siehe Statistik Austria 2022). Die Zahlen der Statistik Austria belegen, dass jede dritte weibliche Person in Österreich zwischen 18 und 74 Jahren seit ihrem 15. Lebensjahr körperliche und/oder sexuelle Gewalt erfahren hat, wobei dies am häufigsten innerhalb intimer Partnerschaften³ passiert (vgl. Statistik Austria 2022: S.23f.). Angesichts der Datenlage wurde 2024 die neue Gewaltschutzstrategie des Bundeskanzleramtes veröffentlicht, die sich auf den Schutz von Frauen fokussiert (vgl. Bundeskanzleramt 2024). Schutz für Betroffene wird unter anderem durch Frauenhäuser und Gewaltschutzzentren hervorgehoben, doch die Arbeit mit den Tätern wird ebenfalls als eine Maßnahme für den Opferschutz eingestuft (vgl. ebd.). Gewalt kann nämlich nur vollends gestoppt werden, wenn mit denen gearbeitet wird, die sie ausüben (vgl. Kraus/Logar 2014: S.391). Ziel meiner Arbeit ist es daher, Einblicke in diese Arbeit mit den Tätern zu geben und herauszufinden, wie sich die Beratungsbeziehung unter dem Aspekt der verpflichtenden Teilnahme entfaltet. Interviews mit den Berater*innen diverser österreichischer Einrichtungen für Gewaltprävention sollen Aufschluss darüber geben, wie Männer lernen, nicht mehr gewalttätig zu sein. Die Forschungsfrage lautet daher:

Wie konzipieren Beratungspersonen den Lernprozess von Tätern im Rahmen der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung in Österreich, und welche Elemente lassen sich dabei als transformativ einordnen?

² Der Begriff ‚Opfer‘ meint im Falle dieser Arbeit Individuen, die Gewalt erfahren haben und einer Bedrohung oder Verletzung ihrer sexuellen Integrität ausgesetzt waren. Ob die Tat dabei laut Strafrecht als vorsätzlich eingestuft und geahndet wurde, spielt für die Bezeichnung keine Rolle (vgl. Furtenbach/Wehinger 2015: S.452).

³ Die Bezeichnung „intime Partnerschaft“ umfasst alle intimen Beziehungen unabhängig davon, ob sie noch bestehen oder bereits aufgelöst wurden, inklusive Lebenspartner*innen, eingetragener Partnerschaften, Ehen, Verlobungen und informeller intimer Beziehungen (vgl. Statistik Austria 2022: S.9).

1.1. Erläuterung der Fragestellung und Erkenntnisinteresse

Es geht in dieser Arbeit also um die Perspektiven der Berater*innen, die den Lernprozess der Täter anregen und unterstützen. Hierbei wird interessant, welche Herausforderungen sich offenbaren, die einem Umdenken oder Umlernen seitens der Täter im Weg stehen. Der zweite Teil der Frage bezieht sich konkret auf die theoretische Rahmung der Forschung, die aus der Theorie des transformativen Lernens besteht, deren Ursprung auf die Forschung von Jack Mezirow und Victoria Marsick (1978) zurückgeführt wird. Es soll also nicht nur dargelegt werden, wie sich der Lernprozess aus Sicht der Berater*innen gestaltet, sondern auch, ob dieser transformative Eigenschaften aufweist.

Grundsätzlich geht es beim transformativen Lernen darum, einen Perspektivenwechsel zu durchlaufen, der sich entlang alter und neuer oder gänzlich neuer Sichtweisen entfaltet (vgl. Mezirow 1991: S.161). Im Theorieteil der Arbeit wird näher auf die Schlüsselbegriffe eingegangen, die damit einhergehen, sowie auf die Kritik am Konzept seit seiner Entstehung und dessen Weiterentwicklung.

1.2. Persönliche Motivation und Positionalität

Die Beweggründe für die Auseinandersetzung mit dem Thema ergeben sich nicht nur durch den Handlungsbedarf, der sich durch die Vielzahl der nationalen und internationalen Tatbestände ergibt (siehe UNCD 2019; Statistik Austria 2022), sondern auch durch persönliche Erfahrungen. Ich selbst habe als Jugendliche sexualisierte Gewalt erfahren und mir früh Strategien angeeignet, um das Risiko für weitere Gewalterfahrungen zu minimieren. Über die Jahre hinweg ist mir aufgefallen, wie viele Ratschläge und präventive Maßnahmen sich in die Sozialisation von Frauen eingliedern: Wir sollen keine Getränke unbeaufsichtigt lassen, denn jemand könnte uns etwas ins Getränk mischen. Uns wird gesagt, wir sollten uns nicht zu freizügig anziehen, denn das könnte als Einladung verstanden oder nach einem Übergriff gegen uns verwendet werden. Nachts sollen wir den Schlüssel in der Faust parat haben, um uns zu verteidigen. Lieber lächeln und nett sein, wenn uns jemand belästigt, anstatt zu riskieren, die Situation durch Ablehnung zu eskalieren. Außerdem müsse uns bewusst sein, dass Jungs, die uns im Kindergarten schubsen, einfach nur verknallt in uns sind und es gar nicht böse meinen.

Keine dieser vermeintlich präventiven Maßnahmen nimmt Jungen und Männer für ihr Verhalten in die Verantwortung. Anstatt bei der Quelle des Problems anzusetzen, müssen sich weibliche Personen in jeder Situation möglichst so anpassen, dass Jungen und Männern keine Basis für Gewaltverhalten geboten wird. Passend dazu skizziert Beatrice Frasl in der „Wiener Zeitung“ das Problem wie folgt:

„Wenn männliche Gewalt normal ist, müssen Frauen in einer Beziehung mit Männern froh sein, wenn sie nicht vergewaltigt oder geschlagen oder beschimpft werden und wenn er dann sogar noch, wie heißt es: ‚im Haushalt hilft‘ hat man quasi den Jackpot gemacht. Oder wie Julia Brandner es auf Threads formulierte: ‚Wenn er nicht übergriffig wird oder dich ermordet, ist es schon ne positive Überraschung.“ (Frasl 2024: o.S.)

Unterdessen liefert die Wiener ÖVP noch 2023 ein treffendes Beispiel für solch eine einseitige Präventionslogik: eine Kampagne gegen Gewalt an Frauen mit 16 Tipps für Frauen, die ihnen helfen sollen, ein vermeintliches Sicherheitsgefühl zu erlangen. Weitere sechs Tipps wenden sich an Männer, die als Kämpfer adressiert werden, mit dem Slogan „Zeig dein Kämpferherz“. Die Verhaltensanweisungen zielen darauf ab, als Zeuge von Gewaltsituationen aktiv zu werden (vgl. Die Wiener Volkspartei/ Die Wienerinnen: 2023 o.S.). Was jedoch nicht angesprochen wird, sind Tipps für Männer oder Täter, um ihr eigenes Gewaltverhalten zu kontrollieren oder der Fakt, dass Männer in diesem Fall das Problem darstellen.

Mit meiner Arbeit möchte ich einen kleinen Beitrag dazu leisten, den Diskurs und die Maßnahmen rund um Verantwortung beim Thema Gewalt zu reflektieren. Das Problem wird mittlerweile zwar benannt, aber die Maßnahmen richten sich zum Großteil nur an eine Seite - jene der Gewaltbetroffenen. Im Sinne feministischer Forschung sehe ich meine persönliche Betroffenheit als eine Bereicherung für meine Arbeit (vgl. Mies 2024: S.137). Nicht nur die Scham, wie Gisèle Pelicot⁴ 2024 im

⁴ Im Jahr 2024 startet Gisèle Pelicot in Avignon einen öffentlichen Prozess gegen ihren Ehemann der sie über zehn Jahre hinweg betäubt und anschließend von fremden Männern aus dem Internet vergewaltigen lies. Sowohl er als auch die 50 Mitangeklagten werden zu Haftstrafen verurteilt im Rahmen von drei bis zwanzig Jahren. Der Prozess sorgt nicht nur wegen der Grausamkeit der Taten, sondern auch wegen der öffentlichen Austragung, die auf Wunsch von Pelicot genehmigt wurde, für internationales Aufsehen (vgl. Deutschlandfunkkultur 2024: o S.)

Prozess gegen ihre Vergewaltiger betont, muss die Seite wechseln, sondern auch die Verantwortung. Dies bringt Frasl in einem weiteren Beitrag der Wiener Zeitung pointiert zum Ausdruck:

„Selbst die vorsichtigsten Frauen werden Opfer männlicher Gewalt oder können Opfer dieser werden, da Gewalt die Folge der Entscheidungen jener ist, die Gewalt ausüben, und nicht [...] jener, die der Gewalt ausgesetzt sind. Gewalt zu verhindern kann also nur gelingen, wenn bei den (potenziellen) Tätern angesetzt wird.“ (Frasl 2023: o.S.)

Die Verantwortungsübernahme der Täterseite wird nicht nur durch den medialen Appell von Frasl hervorgehoben, sondern ist auch ein wichtiger Bestandteil feministischer Forschungsarbeiten zum Thema Männergewalt (siehe Gondolf 1987; Dobash 2000; Brownlee 2004). Die Prävention von Gewalt kann als ein eigener Bereich in der Forschung zu Männergewalt gelesen werden, der neben feministischen Perspektiven, eine Vielzahl an wissenschaftlichen Disziplinen anzieht. Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt eine Verortung im Forschungsfeld vorgenommen, die später noch durch die Relevanz des Themas für die Internationale Entwicklung ergänzt wird (siehe nachfolgendes Kapitel 1.3. S.8-9).

1.3. Verortung im Forschungsfeld und Relevanz für die IE

Die Forschungsfrage, *„Wie konzipieren Beratungspersonen den Lernprozess von Tätern im Rahmen der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung in Österreich, und welche Elemente lassen sich dabei als transformativ einordnen?“*, impliziert bereits gewisse Schnittstellen zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen.

Allgemein zielt die Frage darauf ab, Einblicke in die Maßnahmen der österreichischen Gewaltpräventionspolitik zu bieten. Der zu analysierende Beratungskontext macht zudem den Konnex zu den Bildungswissenschaften auf, der sich mit der Anwendung von Transformativem Lernen nach Mezirow (1978, 2012) auch in der Theoriewahl widerspiegelt. Durch den Pflichtaspekt der Beratung und die Problematik der Männergewalt an sich, bietet sich eine feministische Perspektive an, im Rahmen derer vor allem Macht und Geschlecht kritisch mitgedacht werden können. Der feministische Wissenschaftsanspruch ergibt sich daher nicht nur aus der persönlichen Motivation, sondern auch durch den Anspruch auf eine machtkritische

und geschlechtersensible Analyse. Die Formulierung „*Wie konzipieren Beratungspersonen den Lernprozess von Tätern*“ impliziert zudem bereits ein qualitativ-rekonstruktives Vorgehen, welches die Erfahrungen und Einschätzungen der Berater*innen erfassen soll. Zusammengefasst werden durch die vorliegende Arbeit feministische Perspektiven auf Macht und Geschlecht mit der Theorie von Jack Mezirow (1978) in Verbindung gebracht und auf die jüngst etablierte (2021) verpflichtende Gewaltpräventionsberatung in Österreich angewendet.

Da ich die Arbeit im Rahmen meines Masters in der Fachrichtung Internationale Entwicklung schreibe, stellt sich nicht zuletzt die Frage, wie sich die Relevanz des Themas für eben dieses Fach begründen lässt.

Zum einen möchte ich hervorheben, dass es sich bei Männergewalt gegen Frauen um ein globales Problem handelt. Dabei ist diese nicht nur aus menschenrechtlicher Sicht, sondern auch aus einer gesundheitspolitischen Perspektive zu problematisieren (vgl. Stöckl/Sorenson 2024: S.278). Die sogenannten *Sustainable Development Goals* (SDGs) der Vereinten Nationen führen unter Ziel Nummer fünf „Achieve gender equality and empower all women and girls“ an. Der Unterpunkt 5.2. zielt dabei auf die weltweite Beendigung von Gewalt gegen Frauen und Mädchen im privaten und öffentlichen Bereich ab (vgl. UNDP). Gewalt gegen Frauen ist damit nicht nur als individuelles, sondern auch strukturelles Problemfeld zu verstehen, welches in engem Zusammenhang mit globalen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen steht. Im Kontext der Internationalen Entwicklung ist mein thematischer Fokus daher insofern zentral, als Gewalt sowohl Ausdruck als auch Verstärker sozialer, ökonomischer und geschlechtlicher Ungleichheiten ist (siehe UNDP 2022). In Anlehnung an Amartya Sen (1999) und Martha Nussbaum (2011) kann Entwicklung als die Erweiterung realer Freiheitsräume verstanden werden, wobei Gewalt diese fundamental einschränkt. Dies beweisen unter anderem die Ergebnisse des Human Development Reports 2021/22: Gewalt beschränkt gesellschaftliche Teilhabe, finanzielle Unabhängigkeit und Selbstbestimmtheit (vgl. UNDP 2022: S.14, 85f.).

1.4. Literatur und Forschungsstand

Eine erste Evaluierung der 2021 in Kraft getretenen Gewaltschutzmaßnahmen wurde 2022 im Auftrag des Bundesministeriums für Inneres (BMI) veröffentlicht. Ein Teil der Studie zielt dabei konkret auf die Einschätzungen der Mitarbeiter*innen und Leiter*innen von Beratungsstellen für Gewaltprävention ab (vgl. Messner et al. 2022: S.10-12). Seitens der Einrichtungsleiter*innen wird die verpflichtende Präventionsberatung als eine „sehr positive Maßnahme“ eingestuft. Lediglich das Stundenausmaß müsse größer werden, wobei die Mitarbeiter*innen hier nur zum Teil zustimmen und eher ein fallspezifisch angepasstes Stundenausmaß bevorzugen würden. Grundsätzlich wird die Präventionsberatung von den Fachkräften als eine sinnvolle Neuerung gesehen, die, mit einer Absolvierungsrate von 80 Prozent, durchaus von den Tätern wahrgenommen wird (vgl. ebd.: S.118f.).

Die vorliegende Arbeit soll in diesem Zusammenhang täterbezogene Maßnahmen in der Gewaltprävention ins Zentrum zu rücken. Wie in der Evaluierung, bezieht sich auch meine Forschung auf die Perspektiven der Fachkräfte, wobei es nicht um die Wirksamkeit oder Bewertung der Beratung an sich geht. Vielmehr stehen die Beratungsbeziehung und die Sicht der Berater*innen auf die Lernprozesse der Täter im Mittelpunkt. Da die Masterarbeit im Winter 2025 eingereicht wurde, ist seit dem Inkrafttreten der 2021 beschlossenen Maßnahmen noch nicht ausreichend über diese publiziert worden.

Neben der Evaluierung des BMI gibt es jedoch eine Masterarbeit am Institut für Politikwissenschaften in Wien, die sich mit der Kooperation zwischen Gewaltschutzzentren⁵ und den Beratungsstellen für Prävention in Wien und Oberösterreich befasst (vgl. Weinhauser 2023). Ein allgemeiner Überblick über deutschsprachige Publikationen zum Thema täterbezogene Interventionen gliedert sich in juristische (Mayrhofer und Schwarz-Schlöglmann, 2017; Kraus und Logar, 2014; Furtenbach und Wehinger, 2015; Scambor, 2017), psychologische (Steingen 2020) und sozialarbeiterische (Hafner, 2012; Klöckner, 2017; Sabas, 2024; Engelman und Palme, 2019) Perspektiven. Aus dem anglophonen Raum stammen

⁵ Gewaltschutzzentren sind Anlaufstellen für Gewaltbetroffene Personen, die Hilfe in Form von Gefährlichkeitseinschätzungen, Rechtsaufklärung, emotionaler Betreuung u.a. anbieten (vgl. Gewaltschutz Zentrum Wien o.J.).

vor allem Studien zur Wirkung von Täterarbeit (Westmarland und Kelly, 2013), aber auch Beiträge aus der Sozialen Arbeit, die sich mit den Anforderungen an die Betreuungspersonen von Gewaltpräventionsberatungen befassen (Crabtree-Nelson, Grossman und Lundy, 2016; Williams und Neville, 2017) oder mit Interventionsmöglichkeiten (Iwi und Newman, 2015).

McGinn et al. (2020) haben jedoch mit ihrem Artikel „*Male IPV Perpetrators' Perspectives on Intervention and Change*“ einen systematischen Überblick über vergangene Forschungsarbeiten zu den Veränderungsprozessen von Gewalttätern verfasst. Wie durch den Titel erkenntlich wird, handelt es sich um Täter in intimen Paarbeziehungen (im englischen *intimate partner violence*). Die Analyse von 27 Publikationen aus diversen Fachbereichen mündet in Gruppierungen, die von den Forschenden wie folgt kategorisiert werden: feministisch, klinisch psychologisch, sozialarbeiterisch, pragmatisch/„what works“, sozialkonstruktivistisch und ungruppiert. Die Gruppierungen wurden anhand des theoretischen Zugangs vorgenommen, wobei die letzte aus vielen unterschiedlichen besteht, die keiner der bereits etablierten Gruppierungen zugeordnet werden konnten (vgl. McGinn et al. 2020: S.97). Aus der systematischen Review geht hervor, dass die Täter ihre Teilnahme an Täterprogrammen im Nachhinein meist als sinnvoll bewerten. Bezüglich der Lerninhalte heben die Autor*innen Unterbrechungstechniken, Kommunikationsfähigkeiten, Emotionsmanagement und das ändern von Einstellungen („changing beliefs“) hervor. Neben den Perspektiven der Täter selbst und jenen der Partnerinnen sehen die Autor*innen außerdem einen Mehrwert in künftigen Forschungen, die sich mit den Einschätzungen der Fachkräfte oder den Erfahrungen der Kinder von Gewalttätern auseinandersetzen (vgl. ebd.: S.108). Die wissenschaftlichen Zugänge zu Täterarbeit gestalten sich demnach unterschiedlich.

Für den Kontext meiner Masterarbeit sind zwei Dissertationen aufgrund ihrer theoretischen Verknüpfung besonders nennenswert. Godbersen (1999) und Williams (1986) analysieren Täterarbeit nämlich unter dem Aspekt von transformativen Lernens nach Mezirow (1978) und bilden somit eine wichtige Basis für mein Vorhaben, das als weiterführende Forschung eingestuft werden kann.

Godbersen von der Iowa State University wendet in ihrer Arbeit Mezirows Theorie auf die Erfahrungen von Tätern in verpflichtenden Gewaltpräventionsprogrammen in Iowa an. Anders als in meiner Arbeit, werden die Täter selbst interviewt, die zudem ihre Einheiten im Rahmen von Gruppensitzungen absolvieren (vgl. Godbersen 1999) und nicht wie in Österreich im Einzelsetting (vgl. Neustart o. D.). Godbersen kommt zu fünf Schlussfolgerungen, die im Theorieteil der Arbeit (Kapitel 3) nochmals referenziert werden:

1. Der Veränderungsprozess der Täter hin zu einem gewaltfreien Leben vollzieht sich langsam und graduell.
2. Kritische Reflexion, wie Mezirow (1990) sie beschreibt, ist essenziell um nachhaltige Veränderung zu erzielen.
3. Die Inhalte in den untersuchten Täterprogrammen waren ausschlaggebend für die Verhaltensänderung der Täter.
4. Durch das Täterprogramm werden den Tätern alternative Sichtweisen auf ihre Beziehung, Frauen und Gewalt näher gebracht, die eine Reflexionsbasis eröffnen.
5. Die befragten Täter durchlaufen die Perspektiven Transformation in unterschiedlichem Maße (vgl. Godbersen 1999: S.94-98).

Die Arbeit von Williams (1986), wenn auch bis heute nicht veröffentlicht, hebt sich zusätzlich ab, da Mezirow in seinem Buch „*Transformative Dimensions in Adult Learning*“ (1991) auf diese eingeht. Williams (1986) ergründet demnach im Rahmen seiner Dissertation nicht nur, wie mithilfe der Perspektiven-Transformation Gewaltverhalten in intimen Paarbeziehungen erklärt werden kann, sondern auch, inwiefern sich diese dazu eignet, missbräuchliches Verhalten besser zu verstehen und zu beenden. Die Daten erhob Williams anhand von 25 Tätern, die an einem zwölfwöchigen Programm mit Fokus auf Perspektiven-Transformation teilnahmen. Sie wurden von einem Therapeuten und drei Forschenden auf einer Skala von eins bis sieben aufsteigend hinsichtlich des Transformationsgrades bewertet. Die Kriterien für das Feststellen einer Transformation basieren dabei auf den von Mezirow identifizierten zehn Schritten im transformativen Lernprozess (vgl. Williams 1986).

zitiert nach Mezirow 1991: S.169f.)⁶. Ergebnisse der Studie verweisen auf die Effektivität eines transformativen Bildungsangebots in der Gewaltprävention, da das Gewaltverhalten mancher Probanden dadurch nachweislich gesenkt werden konnte. Williams resümiert daher, dass sich Mezirows Konzept der Perspektiven-Transformation für die Erklärung von Veränderungsprozessen bei männlichen Gewalttätern eignet (vgl. Williams 1986 zitiert nach Mezirow 1991: S.170).

Sowohl die Forschung von Williams (1986) als auch jene von Godbersen (1999) sprechen für eine erneute Auseinandersetzung mit Mezirows Theorie im Kontext der Gewaltprävention. Durch meinen Fokus auf die Einschätzungen der Berater*innen kann die Anwendbarkeit des Lernmodells aus einer anderen Perspektive zu wissenschaftlich relevanten Erkenntnissen führen.

1.5. Gliederung

Die Arbeit gliedert sich in sieben Kapitel. Während Kapitel eins in das Problemfeld Männergewalt einführt, die Forschungsfrage vorstellt und die Zielsetzung der Arbeit erläutert, wird in Kapitel zwei auf den Konnex von Gewalt und Geschlecht sowie historische und aktuelle Entwicklungen zum Thema Gewalt und Prävention eingegangen. Zunächst wird der Gewaltbegriff definiert und Gewalt im Kontext des Themas als soziales Phänomen beleuchtet. In weiterer Folge wird spezifisch auf die historische Abhandlung von geschlechterspezifischer Gewalt aus feministischer Perspektive eingegangen. Die Beziehung zwischen Gewalt und Männlichkeit wird über die Theorie der hegemonialen Männlichkeit von Connell skizziert, um danach die Frage der Verantwortung in der Prävention zu thematisieren. Das Kapitel schließt ab mit der Erläuterung des Begriffs Täterstrategien. In Kapitel drei wird das Problemfeld theoretisch kontextualisiert, wobei vor allem der Konnex zwischen Mezirows Lerntheorie und dem Lernsetting in der Gewaltpräventionsberatung hergestellt wird. Darüber hinaus wird Kritik an Mezirows Theorie mit einbezogen und ihr Einfluss auf deren weitere Anwendung und Weiterentwicklung durch andere Forscher*innen. Im Sinne der Weiterentwicklung der Theorie geht es daraufhin um die Konfrontation von Widerstand im Lernprozess. Kapitel vier gibt Auskunft über die

6 Leider wurde die Dissertation bis heute nicht veröffentlicht, weshalb die Ergebnisse nicht detaillierter dargestellt werden können. Es kann lediglich Bezug auf den Verweis auf die Studie in Mezirows Buch „*Transformative Dimensions of Adult Learning*“ (1991) genommen werden.

Methoden und den methodologischen Zugang. Es gibt Einblicke in das qualitative Forschungsdesign und liefert eine Begründung für die Methodenwahl. Ausgehend davon wird in Kapitel fünf auf die Analyse der Daten eingegangen die den Ablauf der Beratung skizziert. Im darauffolgenden Kapitel werden schließlich die empirischen Daten mit der Theorie verknüpft, um abschließend in Kapitel sieben alle relevanten Erkenntnisse zu resümieren und die schließlich eine Antwort auf die Forschungsfrage zu formulieren.

2. Gewalt und Geschlecht

Der Großteil der Erhebungen zum Thema Gewalt im sozialen Nahraum bewegt sich innerhalb der Geschlechterdichotomie Mann/Frau. So verfügt auch die österreichische Bundesregierung lediglich über eine Strategie mit konkreter Ausrichtung auf gewaltbetroffene Frauen (Bundeskanzleramt 2024). Geschlecht wird in dieser Strategie, wie in der Istanbul-Konvention (2011), als ein gesellschaftliches Konstrukt verstanden, welches sich nur in männlich und weiblich unterteilt. Das Konstrukt bestimmt, wie sich Menschen verhalten, welchen Rollenbildern von Männlichkeit und Weiblichkeit sie folgen oder welche Beschäftigungen ihnen zugestanden werden (Artikel 3 Istanbul-Konvention). Ich möchte zudem darauf hinweisen, dass Gewalt unabhängig von körperlichem oder sozialem Geschlecht und Geschlechtsidentität ein Problem darstellt und Frauen keineswegs die einzigen sind, die davon betroffen sind. Dies geht beispielsweise aus einer Umfrage der European Union Agency for Fundamental Rights hervor, im Rahmen derer mehr als 100.000 LGBTIQ Personen aus der EU und Nachbarländern befragt wurden. Die Daten geben Aufschluss über das Ausmaß an Diskriminierung und Gewalterfahrungen um einen Vergleich zwischen den jeweiligen Ländern vornehmen zu können (vgl. FRA 2024).⁷

Die unterzeichnenden Staaten verpflichten sich vorrangig dazu, Frauen vor Gewalt zu schützen, da Gewalt gegen Frauen als ein strukturell bedingtes Problem eingestuft wird (vgl. Vaige 2022: S.245). Vaige weist darauf hin, dass der Schutz von LGBTQIA+-Personen durch die Konvention jedoch nur eine Auslegungssache sei:

„Considering that the Istanbul Convention entrenches the principle of fundamental rights, equality, and nondiscrimination (Article 4), which encompasses sexual orientation and gender identity (Article 4 part 3), it applies to domestic violence against LGBTQs, provided that the victims are women, or if the State extends the application of the Convention to men.“ (ebd.: S.247)

Wer als Frau gilt und wer nicht, wird von der Konvention nicht definiert. Das bedeutet, dass auch Transfrauen und Frauen in gleichgeschlechtlichen Beziehungen Anspruch auf Schutz hätten (vgl. ebd.: S.248). Zwar können Männer als Opfer von

⁷ In Österreich gaben 60% der Befragten Personen an, im Jahr vor der Umfrage von Belästigung betroffen gewesen zu sein, was 6% über dem Durchschnitt der EU-27 liegt. Beim Thema Konversion liegt Österreich mit 30% ebenfalls über dem 24 % Durchschnitt (vgl. FRA 2024: S.1ff.).

Gewalt in die Umsetzung der Konvention mit einbezogen werden, dennoch entsteht eine Hierarchie, die cis-hetero Frauen als Opfer an die Spitze stellt. Nicht erwähnt werden hingegen Transmänner oder homosexuelle Männer. Sie werden in der Konvention nur insofern mitgedacht, als alle Personen, die Schutz vor Gewalt benötigen, Hilfe bekommen sollen und nicht aufgrund von Geschlechtsidentität, sexueller Orientierung o. Ä. abgewiesen werden dürfen (vgl. ebd.: S.246).

Auch in der österreichischen Praxis, abseits der Strategie des Bundeskanzleramtes (2024), entsteht das Bild einer Unterteilung in überwiegend weibliche Opfer und männliche Täter. Aus 5021 untersuchten Fällen in österreichischen Gewaltschutzzentren bilden Frauen mit 83,31% den höchsten Anteil an Schutzsuchenden. Der Anteil gewaltbetroffener Männer beläuft sich auf 16,39%, und lediglich 0,30% werden als divers bzw. "unbekannt" eingestuft (vgl. Göllly 2024: S.13). Die Täter sind mit 90,28% fast ausschließlich männlich, wobei 8,07% Täterinnen sind und 1,65% der erfassten Personen, die Gewalt ausüben, als divers bzw. "unbekannt" dokumentiert werden (vgl. ebd.: S.18).

Auch wenn in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf ausschließlich männlichen Gewalttätern liegt, ist es für die Gewaltforschung an sich essenziell, auch Gewaltdynamiken in anderen Geschlechterkonstellationen zu berücksichtigen. In diesem Sinne verweist Ohms darauf, dass ein Denken im Kollektivsubjekt (Frauen als Opfer und Männer als Täter) die Sicht auf Gewalt im sozialen Nahbereich verkürzt. So werden zum Beispiel Frauen als Täterinnen und Männer, die keine Gewalt ausüben, ausgeblendet (vgl. Ohms 2015: S.35). Auf die Tatsache, dass Frauen nicht ausschließlich als Opfer gedacht werden dürfen, bezieht sich bereits bell hooks in ihrem Buch „*From Margin to Center*“ (2000). hooks betont zwar, dass es sich bei Männergewalt um eine systemische Form von Gewalt handelt, merkt aber Folgendes an: „*The fact that women may not commit violent acts as often as men does not negate the reality of female violence.*“ (hooks 2000: S.118). Die Worte von hooks sind auch mit Bezug auf Österreich relevant, denn es gibt auch Täterinnen in Österreich. Der wohl gravierendste Unterschied besteht jedoch darin, dass ihre

Gewalt selten tödlich endet.⁸ Im Gegensatz dazu verzeichnen die Autonomen Österreichischen Frauenhäuser laut Stand Oktober 2025 bereits zwölf Femizide die von Männern begangen wurden (vgl. Autonome Österreichische Frauenhäuser 2025:o. S.).

Die Notwendigkeit, sich mit männlichen Tätern auseinanderzusetzen, ergibt sich daher nicht nur aus dem politischen und rechtlichen Rahmen (Gewaltschutzstrategie 2024; Istanbul-Konvention), sondern auch aus den Präventionspraktiken selbst, in denen bereits ein spezieller Fokus auf Männer gelegt wird. Dies äußert sich z.B. durch die Namen der Organisationen und Angebote, wie Männerbüro, Männerberatung, Männernotruf oder sonstige.⁹

Für die Arbeit zum Thema Gewalt ist jedoch nicht nur relevant, wer diese ausführt, sondern auch, was rechtlich, politisch oder gesellschaftlich überhaupt als Gewalt eingestuft wird. Im nächsten Abschnitt wird daher näher auf den Gewaltbegriff und seine Definitionen im jeweiligen Verwendungskontext eingegangen.

2.1. Formen von Gewalt benennen und definieren

Grundsätzlich gibt es keine allgemein gültige oder einheitliche Definition von Gewalt. Jeder Definitionsversuch ist geprägt von den jeweiligen zeitlichen und kulturellen Gegebenheiten, die mit gesellschaftlichen Normvorstellungen einhergehen (vgl. Steingen 2020: S.20). Beispielsweise wurde in Österreich erst im Jahr 1989 eine gesetzliche Reform vorgenommen, die Vergewaltigung in der Ehe und Lebensgemeinschaft strafbar macht. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde das Ja-Wort im Zuge der Eheschließung auch als automatische Einwilligung zum Geschlechtsverkehr betrachtet (vgl. Holzleithner 2002: S.105). An dieser Entwicklung zeichnet sich ab, wie sich die sozialen Normvorstellungen verändern können und vormals akzeptables Verhalten nicht nur strafrechtlich verfolgt, sondern auch sozial

⁸ Dies lässt sich unter anderem durch die gerichtliche Kriminalstatistik 2021-2022 bestätigen. Bei ausnahmslos allen strafbaren Handlungen gegen Leib und Leben ist die Zahl der männlichen Täter weitaus höher. So wurden 2022 von 22 vollendeten Morden 21 von Männern und lediglich einer von einer Frau begangen. Bei versuchtem Mord wurden 45 Täter erfasst und 7 Täterinnen (vgl. Statistik Austria 2024: S.100 Tabelle 9).

⁹ Männerbüro Salzburg <https://www.maennerbuero-salzburg.at/beratung/> Zugriff am: [12.09.2025]; Männerberatung Wien <https://www.maenner.at/beratung/maennerinfo/> Zugriff am: [12.09.2025]; Männernotruf <https://maennernotruf.at/> Zugriff am: [12.09.2025]

geächtet werden kann.¹⁰ Es handelt sich also bei Gewalt um einen Begriff, der einer ständigen Evaluation unterzogen werden muss, die von den jeweiligen zeitlichen bzw. sozialen Gegebenheiten geprägt ist. Ein weiteres Beispiel hierfür sind die sich mit der Technologie entwickelten Formen des Stalkings. Soziale Medien und telefonische Kommunikation bieten einen neuen Nährboden für Belästigung und psychische Gewalt, der vormals nicht existiert hat (vgl. Bojaruniec 2023: S. 294).

Die jeweilige Definition von Gewalt gibt vor, welches Verhalten als gewalttätig kategorisiert werden kann, wobei entweder von einer engen oder weiten Definition gesprochen wird. Ein enger Gewaltbegriff reduziert Gewalt meist auf ihre körperlichen Ausprägungen, während ein weiter Gewaltbegriff immaterielle Gewalt mit einschließt (vgl. Ohms 2015: S.17f.). Beispiele für immaterielle Gewalt sind psychische Gewalt, soziale Gewalt oder ökonomische Gewalt. Psychische Gewalt zielt darauf ab der inneren Verfassung, den Gefühlen, Gedanken, dem Selbstbewusstsein und/oder der Selbstsicherheit einer Person zu schaden (vgl. Sabas 2024: S.9). „Soziale Gewalt umfasst Gewalthandlungen zur Einschränkung des sozialen Lebens [...]“ - welche sich über Kontaktverbote und/oder die Kontrolle des Zugangs zum Umfeld äußern kann (ebd.: S.8). Die ökonomische Gewalt richtet sich gegen die finanzielle Sicherheit einer Person. Sie kann sowohl die Kontrolle über Finanzen als auch die Arbeitskraft umfassen, so können Menschen im Hinblick auf ihre Arbeit und finanziellen Mittel ausgebeutet werden (vgl. ebd.: S.8).

Steingen weist darauf hin, dass in der Politik, Wissenschaft und Praxis meist nur physische Gewalt thematisiert wird und verweist auf die Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (vgl. Steingen 2020: S.20).

„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“ (World Health Organization 2002: S.6).

¹⁰ Die Implementierung der Kriminalisierung ehelicher Vergewaltigung im österreichischen Strafrecht war begleitet von männlichen Akteuren, die um ihre Privilegien fürchteten. Besonders im Falle einer Scheidung wurde mit der Furcht vor einem „unberechtigten Vorteil“ der Frauen argumentiert, die durch die Berufung auf das Gesetz Druck aufbauen können würden (vgl. Holzleithner 2002: S.106).

Die Definition der WHO bezieht sich stark auf die körperlichen Aspekte von Gewalt und nennt psychische Schäden lediglich als Folge von physischer Gewalteinwirkung. Da sich Gewalt jedoch weitaus vielschichtiger gestaltet als nur körperlich, bedeutet dies, dass komplexere Dynamiken, z. B. die Einwirkung von Zwang oder Kontrollverhalten, laut Ohm nicht umfassend analysiert werden können (vgl. Ohms 2015: S.20). Im Gegensatz dazu wird ein weiter Gewaltbegriff von Kritiker*innen als nicht mehr justiziabel bemängelt (vgl. Wahl 2009: S.11). Das breite Spektrum an Gewalthandlungen würde dazu führen, dass der Begriff „seine Unterscheidungs- und Ordnungsfunktion verliere“. (Ohms 2015: S.23). Insbesondere Polizei, Rechtsstaat und Justiz befürworten daher meist eine enge, auf den Körper zentrierte Definition, da verbotene Handlungen klarer festgelegt werden können und leichter nachweisbar sind (vgl. Wahl 2009: S.11).

Den physischen Aspekt zentrierende Definitionen haben jedoch zur Folge, dass alle immateriellen Gewaltformen nicht mitgedacht werden. Dieser reduktionistische Blick auf Gewalt schadet den Betroffenen, da Gewalterfahrungen, die über die physische Ebene hinausgehen, verharmlost werden. Darüber hinaus verringert sich für Betroffene die Wahrscheinlichkeit, bedarfsgerechte Hilfe zu erhalten. Die Ausformulierung des Gewaltbegriffs beeinflusst also die Auffassung davon, welche Handlungen als juristisch und in weiterer Folge gesellschaftlich legitim betrachtet werden (vgl. Steingen 2020: S.20f.).

Die österreichische Regierung orientiert sich in Bezug auf „Gewalt gegen Frauen“ an der 2011 beschlossenen Istanbul-Konvention, welche Gewalt in physische, psychische, sexualisierte und ökonomische Ausprägungen unterteilt.¹¹ Nicht nur die Gewalthandlungen an sich, sondern auch die Androhung dieser werden als Menschenrechtsverletzung gesehen, und das unabhängig davon, ob dies im öffentlichen oder privaten Raum passiert (siehe Europarat 2011: Art.3).

¹¹ Nach Art. 3 der Istanbul-Konvention, bezeichnet häusliche Gewalt sämtliche Formen körperlicher, sexueller, psychischer oder ökonomischer Gewalt, die innerhalb familiärer oder partnerschaftlicher Beziehungen auftreten, unabhängig vom gemeinsamen oder getrennten Wohnsitz der beteiligten Personen. Geschlechtsspezifische Gewalt gegen Frauen meint Handlungen, die aufgrund der Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht verübt werden oder Frauen in besonderem Maße betreffen. Der Begriff Frauen schließt dabei ausdrücklich auch Mädchen unter 18 Jahren mit ein (Europarat 2011: Art. 3).

Die Trennung in psychische und physische Gewalt spiegelt sich auch im österreichischen Sicherheitspolizeigesetz wider. Laut §38a des SPGs kann eine Wegweisung bereits dann ausgesprochen werden, wenn es sich um die Androhung eines gefährlichen Angriffs auf Leben, Gesundheit oder Freiheit handelt. Das bedeutet, auch psychische Gewalt ist bereits interventionsrelevant, womit das Eingreifen der Polizei nicht erst bei sichtbaren Verletzungen einsetzt. Das Gesetz unterscheidet daher auch zwischen Gefährdern und Tätern (§38a Absatz 1 SPG). Da es sich aber in jedem Fall um Gewalt handelt, verwende ich in meiner Arbeit ausschließlich den Begriff "Täter".

Die Istanbul-Konvention geht von Gewalt als strukturellem Problem aus und betont vor allem den geschlechterspezifischen Charakter von Gewalt, wobei Geschlecht als dichotom aufgefasst wird (männlich, weiblich). Grund dafür ist der spezifische Fokus auf Gewalt an Frauen und Mädchen und die Bekämpfung dieser. Mit dem Beschluss der Konvention wurde diese Form der geschlechterspezifischen Gewalt erstmals als Menschenrechtsverletzung benannt und nach internationalen Normen ausgelegt (vgl. Logar 2014: S.349). Es handelt sich im Gegensatz zur Definition der WHO also um einen weiten Gewaltbegriff.

Die explizite Benennung von Gewalt gegen Frauen als strukturelles Problem bedeutet, dass die „historisch ungleichen Machtverhältnisse zwischen Frauen und Männern“ (Präambel) berücksichtigt und anerkannt werden (vgl. Logar 2014: S.352). Daraus kann geschlossen werden, dass Gewalt in diesem Kontext nicht auf individuelles Fehlverhalten reduziert wird, sondern als Ausdruck sozialer und struktureller Ungleichheiten verstanden wird. Dieses umfangreiche Verständnis von Gewalt beeinflusst auch die Standards in der Arbeit mit Gewalttätern. Es geht demnach nicht nur darum, gewaltfreie Handlungsstrategien zu erarbeiten oder die Kommunikation zu verbessern, sondern auch um die Auseinandersetzung mit der Dynamik von Männlichkeit, Macht und Gewalt (vgl. BAG TäHG 2018: S.12). So soll sowohl das individuelle Verhalten, als auch die Struktur, die dieses Verhalten begünstigt, reflektiert werden.

Da nun ein Verständnis für den Begriff Gewalt etabliert wurde, kann Bezug auf die Benennung von Gewaltdynamiken genommen werden. Ich folge hierbei dem

Argument von Steingen (2020), die davon abrät, die Bezeichnung „häusliche Gewalt“ als einen Sammelbegriff für unterschiedliche Dynamiken zu verwenden. Mit „häuslicher Gewalt“ wird nämlich meist auf Gewalt im familiären Umfeld, innerhalb einer Partnerschaft oder eben einer häuslichen Gemeinschaft rekurriert. Vielmehr sollte laut Steingen eine konkrete Benennung des Gewaltverhältnisses vorgenommen werden: Gewalt von Eltern an ihren Kindern, Gewalt in gleichgeschlechtlichen Beziehungen, Gewalt von Männern an ihren Partnerinnen etc. (vgl. Steingen 2020: S.22).

Da in dieser Arbeit ausschließlich Fälle thematisiert werden, bei denen Männer Gewalt an Frauen verüben und sich das Nahverhältnis von (Ex-)Partnern, über Söhne bis zu Bekannten erstreckt, wird in weiterer Folge der Begriff „Männergewalt gegen Frauen“ verwendet. Sich lediglich auf die allgemeine Bezeichnung „Gewalt gegen Frauen“ zu berufen, klammert den Ursprung der Gewalt aus und verschiebt den Fokus von den Tätern auf die Betroffenen - die Täter werden sprachlich nicht benannt.

Trotz der Notwendigkeit, Gewalt in all ihren Erscheinungsformen und gegen alle Personengruppen zu berücksichtigen, weist die bestehende Datenlage auf eine klare geschlechtsspezifische Asymmetrie hin: Gewalt wird überwiegend von Männern ausgeübt und betrifft in den meisten Fällen Frauen (siehe Göllly 2024).

2.2. „Weil sie es dürfen und können“ – Männergewalt an Frauen

Die differenzierte Auseinandersetzung und klare Benennung von geschlechterspezifischen Gewaltdynamiken ist das Ergebnis feministischer Forderungen. Mit dem Beginn der 1970er-Jahre schafft es der westliche feministische Diskurs, sich im öffentlichen Raum zu etablieren (vgl. Hagemann-White 2019: S.146).

„Mit der Fülle von Erfahrungsberichten und Belegen für die Verbreitung dieser Gewalt wurde mit zunehmendem Nachdruck gefragt, warum Männer so etwas tun. Die feministische Antwort hieß: Weil sie es dürfen und können. Weil diese Gewalthandlungen keine Konsequenzen für den Mann haben, der sie ausübt.“ (ebd.: S.147)

Dass allein das Sprechen über und das Benennen der geschlechterspezifischen Ausprägung von Männergewalt eine Errungenschaft ist, zeigt, in welchem hohem Ausmaß diese Gewalt geduldet worden ist. Die feministische Politisierung des Problems schaffte eine Basis für den „[...] Angriff auf die Immunisierung von Ehe und Familie als dem Kern bürgerlich-patriarchaler Privatheit.“ (Geiger 2008: S.206) Männergewalt wird in diesem Zusammenhang als hierarchische, institutionell gestützte Ausprägung eines bestehenden Ungleichgewichts zwischen Männern und Frauen beschrieben, welche sich aus den gesellschaftlichen Norm- und Wertvorstellungen ergibt. Diese durch Geschlecht strukturierte Machtungleichheit mündet in der Gegenüberstellung von Frauen als Opfern und Männern als Tätern (vgl. ebd.: S.206).

Von der feministisch geleiteten Etablierung eines öffentlichen Diskurses über Männergewalt (vgl. Hagemann-White 2019: S.146) bis zum staatlichen Eingriff braucht es in Österreich mehr als zwei Jahrzehnte. Erst 1997 positioniert sich Österreich erstmals im gesetzlichen Rahmen gegen geschlechterspezifische Gewalt (vgl. Dearing 2017: S.1). Der historische Kontext des Gesetzes¹² ist nicht nur von der neuen Frauenbewegung, sondern auch von den zunehmenden Forderungen nach einer Stärkung der Menschenrechte auf globaler Ebene geprägt. Insbesondere die vierte Weltfrauenkonferenz in Beijing wird als wichtiger Meilenstein auf dem Weg zur Beendigung der weit verbreiteten gesellschaftlichen Ignoranz gegenüber geschlechterspezifischer Gewalt bewertet (vgl. ebd.: S.2).

Österreich sichert sich durch diese gesetzliche Grundlage im EU-Vergleich den Vorbildstatus. Das Sicherheitspolizeigesetz (SPG), die Exekutionsordnung (EO) und das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch (ABGB) bilden gemeinsam die gesetzliche Etablierung des Gewaltschutzes (vgl. Haller 2014: S.338). Besonders tragend wird hierbei die polizeiliche Ermächtigung, einer gefährdenden Person den Zutritt zum Wohnsitz und dem umliegenden Bereich zu verbieten und gegebenenfalls eine Wegweisung auszusprechen. Des Weiteren besteht eine Pflicht seitens der Exekutive, eine Prognose hinsichtlich des Gefahrenpotenzials zu formulieren und im Falle einer Gefährdung entsprechend einzugreifen. Im Zuge dessen werden der von Gewalt betroffenen Person auch Informationen zu opferschutzrelevanten

¹² Bundesgesetz zum Schutz vor Gewalt in der Familie BGBl I Nr. 759/1996.

Einrichtungen bereitgestellt. Seit das Gesetz geltend gemacht worden ist, wurden einige Neuerungen vorgenommen, wobei vor allem die exekutive Prüfung der Einhaltung des Betretungsverbots (geltend seit Jänner 2000) und die stetige Verlängerung der Dauer des Betretungsverbots von sieben Tagen auf mittlerweile 14 Tage besonders hervorstechen. Seit 2009 gibt es auch zwei Arten Einstweiliger Verfügungen (EV), wobei eine im Sinne eines allgemeinen Schutzes gegen Gewalt vorgesehen ist (§ 382b EO) und eine weitere konkret auf Schutz vor Gewalt im Wohnraum ausgelegt ist (§ 382e EO). (vgl. ebd.: S.339).

Laut derzeitigem Stand kann ein polizeiliches Betretungs- und Annäherungsverbot, durch einen Antrag auf Erlass einer einstweiligen Verfügung, auf bis zu vier Wochen verlängert werden. In diesem Zeitraum von vier Wochen muss dann eine gerichtliche Entscheidung fallen. Mithilfe einer bezirksgerichtlichen EV kann ein maximal sechsmonatiges Betretungsverbot bei Fortbestehen der Gefahr erlassen werden. Kommt es zusätzlich zur Einleitung eines zivilrechtlichen Verfahrens, wie z.B. zu einem Scheidungsverfahren, kann eine Maßnahmenverlängerung bis zum Verfahrensende erfolgen (vgl. BMI & BMJ 2025: o.S.). Die gewaltbetroffene oder gefährdete Person kann also, auf Basis des §38a Sicherheitspolizeigesetzes (SPG), durch das Betretungsverbot und das darüber hinausgehende Annäherungsverbot im Umkreis von 100 Metern geschützt werden. Die Grundlage für das entsprechende Eingreifen durch Polizei und, wenn Vonnöten, das Bezirksgericht, bietet die Annahme eines bevorstehenden „gefährlichen Angriffs auf Leben, Gesundheit oder Freiheit“ der gefährdeten Person. Bei Nichteinhaltung des Betretungs- oder Annäherungsverbotes kann es in weiterer Folge zu einer Festnahme kommen. Des Weiteren folgt auf die Verweigerung einer Teilnahme an der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung entweder eine Verwaltungsstrafe von bis zu 5000 Euro oder alternativ eine Ersatzfreiheitsstrafe von maximal sechs Wochen¹³.

2.3. Hegemoniale Männlichkeit als Grundlage von Männergewalt

Der eben skizzierte Diskurs rund um Männergewalt gegen Frauen und die feministische Forderung nach Maßnahmen und öffentlicher Auseinandersetzung beweisen, dass es sich bei Männergewalt um mehr als nur individuelle Fehltritte

¹³ Österreichisches Sicherheitspolizeigesetz (SPG), BGBl. Nr. 566/1991 idgF., § 38a.

handelt. Um die strukturelle Verankerung von Männergewalt theoretisch zu fundieren, bietet sich daher Connells Konzept der hegemonialen Männlichkeit (1985) an. Connell bezeichnet damit eine sozial hergestellte Geschlechterpraxis, die zur Legitimation des Patriarchats beitragen soll (vgl. Connell 2015: S.130). Sie definiert sich über eine Positionierung im Geschlechterverhältnis durch zwei Dimensionen. Zum einen geht es um das Dominanzverhältnis von Männern gegenüber Frauen (heterosoziale Dimension) und zum anderen existiert eine Hierarchie zwischen Männern (homosoziale Dimension) (vgl. ebd.: S.10). Die Merkmale hegemonialer Männlichkeit passen sich jeweils an die zeitlich gegebenen Umstände der Gesellschaft an, weshalb es auch als „variable Konfiguration vergeschlechtlichter Praktiken“ definiert wird (ebd.: S.12). Im Mittelpunkt steht der durch die Gesellschaft hergestellte Konnex zwischen Männlichkeit und Macht. Hegemonie wird im Sinne von Antonio Gramsci verstanden als:

„[S]tabile Herrschaft, funktioniert demzufolge über eine Verpflichtung auf geteilte Werte und gemeinsame Deutungsmuster. Zwang, insbesondere in Gestalt von Gewalt, bleibt als ultima ratio verfügbar, ist aber auch ein Indikator dafür, dass ein Herrschaftssystem Legitimationsprobleme hat.“ (ebd.: S.10)

Gewalt ist also eine Option, um die Hierarchie aufrecht zu erhalten, aber nicht zwingender Ausdruck von hegemonialer Männlichkeit (vgl. ebd.: S.22).

Das Konzept kann jedoch helfen, Gewalt zu analysieren, wenn es unter Berücksichtigung des jeweiligen historischen Kontexts eingesetzt wird. Beispielsweise kann die überproportional hohe Gewaltrate von Männern im Vergleich zu Frauen erklärt werden, ein Verständnis für die Motive bei häuslicher oder homophober Gewalt entwickelt werden, Konfrontation unter Männern beleuchtet werden und ferner die Dynamik gewalttätiger Organisationen wie Armeen analysiert werden (vgl. Connell 2002: S.93).

Die Grundannahme, Männlichkeiten im Plural auszugehen, ermöglicht eine differenzierte Darstellung der Geschlechterhierarchie und Analyse von Gewaltverhalten. So unterscheidet Connell zusätzlich zwischen *subordinate masculinity* und *complicit masculinity*. Als untergeordnet versteht sie jene Männer, die dem dominanten Männlichkeitsbild nicht gerecht werden können, und nennt als Beispiel homosexuelle Männer. In ihnen einen sich alle Attribute, die sich nicht unter der Kategorie der hegemonialen Männlichkeit fassen lassen, weshalb „Schwulsein“

oft mit “Weiblichkeit” assoziiert wird (vgl. 2015: S.131f.). Im Falle der komplizenhaften Männlichkeit werden die Anforderungen des hegemonialen Männlichkeitsbildes nur teilweise erfüllt. Während nur wenige Männer in der Lage sind, hegemoniale Männlichkeit zu praktizieren, ist eine Vielzahl daran beteiligt, die hegemonialen Strukturen zu stützen, da sie von der Aufrechterhaltung des Patriarchats ebenfalls profitiert (vgl. ebd.: S.133).

Connell selbst argumentiert für die Anwendung des Konzepts in der Praxis und verweist dabei auf das Themenfeld der Gewaltprävention (vgl. Connell 2015: S.36). Bereits in den 1990er Jahren fanden Argumente aus der Männlichkeitsforschung Einzug in die Gewaltpräventionsarbeit. Ein solcher gewaltpräventiver Zugang müsse jedoch weiter gestärkt und verbreitet werden und stets an die aktuellen Wissensbestände zu Männlichkeiten gebunden sein. Im Fokus steht für Connell dabei die Fähigkeit, den spezifischen Kontext zu erfassen, in dem Männlichkeiten, Gewalthandeln und Präventionsarbeit ineinandergreifen. Darüber hinaus betont sie die Notwendigkeit, sowohl die individuelle, als auch die strukturelle Ebene von Gewalt zu thematisieren (vgl. ebd.: S.332). In diesem Zusammenhang wird besonders die Annahme, dass Männlichkeit als gesellschaftliches Konstrukt veränderbar ist, tragend (vgl. ebd.: S.12). Dies weist nämlich darauf hin, dass Gewaltverhalten erlernt sei und demnach auch wieder verlernt werden könne. Die Verantwortung für das Gewaltverhalten und dessen Beendigung würde demnach bei dem Tätern selbst liegen.

2.4. Gewalt(prävention) und Verantwortung

“[...] in the absence of any work with the perpetrator, the onus falls upon the woman to undergo assessment and ultimately to change.” (Iwi/Newman 2015: S.14)

Während es wichtig ist, Anlaufstellen und Hilfsangebote für Gewaltbetroffene auszubauen, muss in der Gewaltprävention auch ein Fokus auf die Täter gerichtet werden. Die Prävention unterteilt sich demnach in Opferschutz und Täterarbeit (vgl. Hafner 2012: S.108). Aus den Bezeichnungen geht hervor, dass es bei Ersterem darum geht, Opfer zu schützen, und bei Zweiterem darum, mit den Tätern an ihrem Verhalten zu arbeiten.

Wie das obige Zitat bereits andeutet, ist ein zentraler Bestandteil in der Gewaltpräventionsarbeit die Verantwortungsübernahme (vgl. Kraus/Logar 2014: S.391). In der institutionellen Praxis werden nach wie vor mehrheitlich gefährdete und gewaltbetroffene Personen anstatt Gewaltausübende in den Mittelpunkt gerückt. Daraus folgt eine fehlgeleitete Erwartung, dass es die Aufgabe der gewaltbetroffenen Frau sei, für einen nachhaltigen Gewaltstopp zu sorgen. Wehinger betont in diesem Zusammenhang eine sich fortführende „Vormachtstellung des Mannes gegenüber der Frau“, die im Namen der Intervention verschleiert wird (vgl. Wehinger 2017: S.49).

Anders als von den Tätern wird also von den Gewaltbetroffenen aktiv eingefordert, Verantwortung für die Gewaltbeendigung zu übernehmen. Dies reicht von der Inanspruchnahme einer opferzentrierten Beratung über die Einleitung von rechtlich gestützten Schutzmaßnahmen bis hin zur Unterstützung der strafrechtlichen Verfolgung des Täters. Darüber hinaus sollen die Gefährdeten konsequent so handeln, dass das Risiko für weitere Gewalt vom Täter minimiert werden kann. Aus institutioneller Sicht soll die Frau also im Idealfall einen Antrag auf eine einstweilige Verfügung stellen, dem Täter den Zugang zur Wohnung verwehren, jegliche Verletzungen im Rahmen einer ärztlichen Dokumentation festhalten und sich im Zuge des Verfahrens zur Aussage gegen den Täter bereit erklären. Setzt sich das Gewaltverhalten trotz dieser Maßnahmen weiter fort, z.B. durch Stalking, steigt auch der Handlungsanspruch an die Frau weiter an – so folgen weitere Beratungstermine und Interventionen, die durch die Handlungsanpassung der gefährdeten Frau für mehr Sicherheit sorgen sollen (vgl. ebd.: S.44).

Die fehlenden Anforderungen an die Täter sorgen für eine Spannungsdynamik zwischen den institutionellen Ansprüchen an die Gewaltbetroffenen und deren Recht auf Autonomie bzw. Selbstbestimmtheit (vgl. ebd.: S.45). Hinzu kommt, dass die Tendenz, Frauen für ihre Gewaltbetroffenheit nicht nur die Verantwortung zuzuschieben, sondern auch die Schuld zuzuweisen, nach wie vor weit verbreitet ist. Das sogenannte „Victim-blaming“ (auf Deutsch Täter-Opfer-Umkehr) ist ein gesellschaftliches und institutionsübergreifendes Problem, welches so tiefgreifend wirksam wird, dass selbst die Gewaltbetroffenen mit internalisierten Schuldzuweisungen kämpfen. Die Täter versuchen zugleich im Zuge dessen ihr Verhalten zu relativieren, indem sie z.B. ihre Gewalttaten herunterspielen (vgl. Kraus/Logar, 2014: S.391), wie am folgenden Beispiel erkennbar wird: „Dann habe ich ihr

mit der flachen Hand ins Gesicht geschlagen, sie ist umgefallen. Drei- oder viermal, aber nie mit der Faust. Sie ist ausgerutscht.“ (Widler 2022: S.22).

Nicht selten steht für die Behörden die Frage im Raum, warum die betroffene Person überhaupt zulässt, dass sie geschlagen wird, anstatt die Beziehung zu beenden. Umso wichtiger ist daher der Fokus auf die Verantwortungsübernahme durch den Täter in der Arbeit mit ihm (vgl. Kraus/Logar, 2014: S.391). Das Versäumnis solch einer Verantwortungsübernahme skizziert Brückner wie folgt:

„Da beschuldigte Männer sehr viel weniger regelhaft in die Maßnahmen eingebunden sind und kaum Verhaltensregeln von ihnen eingefordert werden, ist ihr Anteil am Scheitern einer Beendigung von Gewalt oder einer Kindeswohlmaßnahme paradoxer Weise wenig präsent.“ (Brückner 2016: S.9)

Brückner verweist hier auf eine strukturelle Schieflage in der Gewaltprävention. Männer werden bei fehlenden institutionellen Anforderungen zur Verhaltensänderung kaum als handelnde Akteure adressiert und somit auch nicht für das Scheitern der Beendigung von Gewalt verantwortlich gemacht. Stattdessen entsteht durch einen Interventionsfokus auf die Betroffenen eine asymmetrische Verteilung der Verantwortung auf deren Kosten (vgl. ebd.:S.9). In diesem Sinne wäre es angemessener zu fragen, warum jemand gewalttätig ist, und wie die Person dieses Verhalten selbst beenden kann, anstatt zu fragen, warum jemand in einer gewalttätigen Beziehung bleibt.

Wehinger fordert hier eine aktive Ausrichtung der Maßnahmen auf die Gefährder/ Täter (Wehinger 2018: S.49). Der Ausbau der Täterarbeit, speziell einer opferschutzorientierten Täterarbeit, wird daher von vielen Fachpersonen aus dem Feld eingefordert (siehe Logar 2017; Wehinger 2017; Scambor 2017). Durch welche Merkmale sich diese Art der Täterarbeit auszeichnet und wie sich diese Praxis in den österreichischen Institutionen für Präventionsberatung eingliedert, wird im nachfolgenden Abschnitt skizziert, der sich mit den zur Verfügung stehenden täterbezogenen Maßnahmen befasst.

2.4.1. Täterbezogene Interventionen im Gewaltfall

Alle Maßnahmen, die sich auf den Täter und somit auf die Beendigung von Gewaltverhalten konzentrieren, werden unter dem Begriff „täterbezogene Interventionen“ zusammengefasst. Neben der Teilnahme an einem Anti-Gewaltprogramm ist eine wichtige Komponente das Betretungsverbot und die darauffolgende Option einer einstweiligen Verfügung (vgl. Kraus/Logar 2014: S.392). In diesem Sinne fällt auch die 2021 etablierte, verpflichtende Gewaltpräventionsberatung in die Kategorie der täterbezogenen Interventionen im Gewaltfall.

„Die zeitnahe und unmittelbare Kontaktaufnahme (Weggewiesenenberatung) durch den Gefährder bzw. die Gefährderin nach dem Betretungsverbot trägt zur Deeskalation bei und nutzt das ‚*window of opportunity*‘ zum Gewaltstopp und zur Verhaltensänderung. Die Arbeit mit den Gefährdern bzw. Gefährderinnen in den Gewaltinterventionszentren ist Teil der Interventionskette und leistet einen wesentlichen Beitrag zum Opferschutz, da sie ein möglichst frühzeitiges Durchbrechen der Gewaltspirale erzielen soll.“ (Bundesministerium für Inneres 2019: S.5)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, ist die Präventionsberatung nur *ein* Teil in der Interventionskette (vgl. Nachbaur 2023: o.S.). Grundsätzlich wird eine Unterscheidung in drei verschiedene Präventionsarten vorgenommen, und zwar in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention. Erstere hat einen gesamtgesellschaftlichen Fokus und soll ein Verständnis für die Ursachen und Indikatoren von Gewalt herstellen, z.B. durch projektbasierte Arbeit mit jungen Menschen, Aufklärungskampagnen oder die Beratung die mit dem Eltern-Kind-Pass einhergeht. Zweitere soll ermöglichen Gewaltsituationen schneller zu identifizieren, um früher Maßnahmen zu ergreifen, damit keine weitere Gewalt passiert. Darunter fallen Betretungs- und Annäherungsverbote, Sicherheitspolizeiliche Fallkonferenzen oder die Untersuchungshaft. Die Tertiärprävention zielt auf die Betreuung von Opfern und Tätern nach einer bereits vorgefallenen Tat ab und soll helfen, weitere Gewalt zu verhindern. Es handelt sich um Maßnahmen wie Krisenintervention, gerichtliche Anordnungen für Anti-Gewalttrainings, psychotherapeutische Unterstützung und eben auch die Gewaltpräventionsberatung (vgl. Sorgo 2022 zitiert nach Bundeskanzleramt 2024: S.15). Ein Großteil der Täterarbeit vollzieht sich also erst im

Rahmen der Tertiärprävention, da es sich um verpflichtende Interventionen handelt die von den Tätern wahrgenommen werden müssen.

Im Bereich der Täterarbeit wird in Österreich zwischen drei Ansätzen unterschieden:

1. *Freiwillige Gewaltberatung*
2. *Täterarbeit im Zwangskontext*
3. *Opferschutzorientierte Täterarbeit*

Die *freiwillige Gewaltberatung* basiert auf der Annahme, dass Gewalt in Zukunft nur verhindert werden kann, wenn der Täter freiwillig in ein Beratungsverhältnis eintritt. An erster Stelle steht die Vertraulichkeit, wodurch es möglich werden soll, auch Fälle zu bearbeiten, die normalerweise zur Dunkelziffer gezählt werden (also nicht von der Polizei erfasst worden sind). Im Gegensatz dazu bedeutet *Täterarbeit im Zwangskontext*, dass die Täter im Rahmen ihrer Verurteilung dazu verpflichtet werden, eine Beratung oder Schulung zu absolvieren. Auch wenn diese nicht freiwillig absolviert werden, konnte nachgewiesen werden, dass die Teilnehmer positive Veränderungen durchlaufen. Der Opferschutz wird in diesem Ansatz ebenfalls berücksichtigt was durch die eingeschränkte Vertraulichkeit in der Arbeit mit den Tätern ermöglicht wird (vgl. Furtenbach/Wehinger 2015: S.451f.)

Opferschutzorientierte Täterarbeit ist auf eine spezifische Gewaltdynamik ausgerichtet - Gewalt von Männern an Frauen. Sie stellt dabei Verbindungen zwischen den Einrichtungen für die Täterarbeit und jenen für den Opferschutz her. Dies ermöglicht eine bessere Einschätzung des Rückfallrisikos und die Implementierung von Maßnahmen und erlaubt, den Fortschritt der Täter einrichtungsübergreifend zu beurteilen (vgl. ebd.: S.453). Kurz gefasst handelt es sich dabei also um sogenannte „Täterarbeit im Kooperationsparadigma“ (Scambor/Haydn 2021: o.S.). Im Idealfall entsteht durch die Informationen der Opfer- und Täterseite, zuzüglich der polizeilichen Dokumentation, ein möglichst umfassendes Bild über den jeweiligen Fall (vgl. Furtenbach/Wehinger 2015: S.453).

An dieser Stelle ist wichtig zu erwähnen, dass es sich bei opferschutzorientierter Täterarbeit um eine spezifische Bezeichnung handelt, die ausschließlich im österreichischen Gewaltschutzdiskurs Einzug gefunden hat, was auch impliziert,

dass die Anwendung des Ansatzes sich weitgehend auf diesen Raum beschränkt (vgl. ebd.: o.S.). Zusammengefasst können die Ansätze durch das Ausmaß an Vertraulichkeit sowie Orientierung am Opferschutz unterschieden werden sowie durch die explizite Anerkennung der Geschlechterdynamik im Falle des Ansatzes der opferschutzorientierten Täterarbeit.

Das umfassendste Dokument zum Thema Täterarbeit mit Bezug auf den deutschsprachigen Raum stammt von der Bundesarbeitsgemeinschaft Täterarbeit Häusliche Gewalt e.V. (2008) in Deutschland. Diese listet zehn Punkte als Kernthemen der Täterarbeit auf:

- Auseinandersetzung mit dem Gewaltbegriff und mit Gewalthandlungen
- Tatrekonstruktion
- Auswirkung der Gewalt
- Bilanz der Gewalthandlung
- Gewaltfreie Handlungsstrategien
- Notfallpläne, Kommunikationsmuster
- Männer- und Frauenbild
- Vaterrolle
- Eigene Opfererfahrungen

An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass es im Rahmen einer verpflichtenden sechsstündigen Präventionsberatung, wie sie in Österreich im Fall einer polizeilichen Wegweisung vorgesehen ist, nicht realistisch ist, alle hier angeführten Aspekte abzudecken. Die Präventionsberatung ist daher nicht gleichzustellen mit der Gewaltberatung oder der Teilnahme an einem Anti-Gewalt-Programm.

Ein Ziel der verpflichtenden Präventionsberatung besteht bei Bedarf in der Vermittlung an eine weitere Beratungsstelle, wo bereits angeschnittene Themen nochmals konkret aufgegriffen werden können, wie z.B. Probleme mit Suchterkrankungen oder die Kindererziehung, aber auch eine tiefergehende Auseinandersetzung mit Gewaltverhalten in weiterführenden freiwilligen

Gewaltberatungen oder Anti-Gewalt-Programmen möglich ist (vgl. Nachbaur 2022: S.28).

2.4.2. Täterstrategien

Über die Jahre hinweg konnte im Rahmen der Täterarbeit ein Begriff etabliert werden, der all jenes Verhalten umfasst, welches Gewalttätern bei der Aufrechterhaltung ihrer schädigenden Umgangsweisen hilft. Es handelt sich um sogenannte Täterstrategien, die die Aufrechterhaltung von Macht und Gewalt ermöglichen sollen (vgl. Steingen 2020: S.68). Täter manipulieren, täuschen und instrumentalisieren dabei nicht nur die Gewaltbetroffenen, sondern auch deren Umfeld. Einzeln betrachtet ist schädigendes Verhalten nicht zwangsläufig als Täterstrategie einzuordnen, vielmehr handelt es sich um eine Kombination verschiedener Verhaltensweisen, die auf ein Muster hinweisen. Ausschlaggebend ist vor allem, in welchem Zusammenhang die Verhaltensweisen zum Vorschein kommen. Zudem impliziert der Begriff zwar strategisches Vorgehen, jedoch bedeutet dies nicht unbedingt, dass Täter bewusst ein bestimmtes Ziel verfolgen, wobei das natürlich nicht ausgeschlossen ist (vgl. ebd.: S.68).

Demnach muss eine Unterscheidung zwischen einem bewussten Täuschungs- oder Manipulationsversuch und einer unbewussten Abwehrreaktion gemacht werden. So kommt es vor, dass eine Tat aufgrund der Konsequenzen, die mit der Geständigkeit einhergehen, geleugnet wird. Gleichmaßen kann eine Tat als Schutz vor Schuld- und Schamgefühlen geleugnet werden. In jedem Fall gilt, dass das Verhalten des Täters immer vor dem Hintergrund des Gesamtzusammenhangs der Gewaltsituation beurteilt werden muss. Die Fachkräfte müssen in ihrer Arbeit mit den Tätern also achtsam in Bezug auf diese Strategien sein. Häufig versuchen die Täter ihr Gewaltverhalten zu bagatellisieren, die Schuld von sich auf die Partnerin zu weisen oder sich in der Beratung abwertend über die Partnerin zu äußern. Hinzu kommt, dass Täter Einsicht auch vortäuschen können, indem sie etwa emotionale Betroffenheit inszenieren oder sozial erwünschtes Verhalten zur Schau stellen. Es handelt sich also um eine ganze Bandbreite an Verhaltensweisen derer sich Täter im Beratungskontext bedienen, wobei es sich bei den hier aufgezählten nur um eine exemplarische Auswahl handelt (vgl. ebd.: S.69). Das Risiko, durch einen hoch manipulativen Täter getäuscht zu werden, besteht selbst bei sehr erfahrenen

Fachleuten, jedoch kann es durch Teamarbeit minimiert werden. Das Identifizieren der Täuschungsstrategien hilft in weiterer Folge, Maßnahmen gegen Gewalt zu ergreifen und weitere Manipulation zu verhindern. Wenn die Täter die Strategien nicht mehr einsetzen, oder weniger oft, stellt dies für die Fachkräfte bereits einen Fortschritt dar (vgl. ebd.: S.72).

3. Transformatives Lernen im Kontext von Gewaltprävention

Aus den Ausführungen zur Forschungsfrage ist bereits hervorgegangen, dass die Theorie des Transformativen Lernens von Jack Mezirow (1978) den Grundstein für die theoretische Kontextualisierung des Themas bildet. In diesem Kapitel werden zunächst wichtige Begriffe und Grundlagen der Theorie skizziert, um in den folgenden Abschnitten näher auf das Phänomen von Lernen im Erwachsenenalter und inneren Widerstand im Lernprozess eingehen zu können. Hierbei wird Bezug auf die extensive Forschung von Lao und Young aus ihrem Werk „*Resistance to Belief Change*“ (2020) genommen. Der letzte Abschnitt dient der Verbindung zwischen Transformativem Lernen und dem Forschungsgegenstand, wobei erläutert wird, wie die emanzipatorische Dimension des transformativen Lernprozesses im Kontext von Lernen in der Gewaltprävention kontextualisiert werden kann.

„Soziale Probleme erfordern neben praktischen Konfliktlösungskonzepten theoretische Zugänge. Diese sollten in der Lage sein, Normalitäts- und Wertvorstellungen kritisch infrage zu stellen, wie auch soziale Ungleichheit produzierende Differenzkategorien hinsichtlich ihres Beitrags zur Konstruktion von Macht- und Herrschaftsverhältnissen zu analysieren.“ (Henschel 2015: S.105)

3.1. Transformatives Lernen nach Mezirow

Der Ursprung der Theorie ist auf eine Studie von Mezirow aus dem Jahr 1978 mit dem Thema „*Perspective Transformation*“ zurückzuführen.¹⁴ Der im Journal „*Adult Quarterly Education*“ veröffentlichte Artikel dazu handelt von 83 Frauen, die nach längerer Pause wieder einen Bildungsweg an einer Hochschule einschlagen. Die Inspiration dafür war seine Frau Edee, die beschloss, ihre akademische Ausbildung fortzusetzen, und im Zuge dessen von ihren Erfahrungen berichtete (vgl. Cranton 2023: S.16, 82). Im Jahr 1991 folgte dann Mezirows erste umfassende und systematische Analyse zur Theorie der „*Transformative Dimensions of Adult Learning*“. Während seine Buchpublikation (Mezirow 1991) dabei half,

¹⁴ Howie und Bagnall (2013) erwähnen Victoria Marsick als Kollaborateurin Mezirows die 1978 maßgeblich an der Entwicklung der Theorie mitgewirkt hat. Grundsätzlich verweisen sie darauf, dass die Theorie auf mehrere Personen als nur Mezirow zurückgeführt werden sollte, da es sich um einen fortwährenden, kollaborativen Prozess der Weiterentwicklung handelt (vgl. Howie/Bagnall 2013: S.816f.).

Transformatives Lernen in den Bildungswissenschaften zu etablieren, wurde er zugleich für die fehlende Kontextualisierung von Macht, Kultur und sozialem Handeln kritisiert.¹⁵ Schon damals verfolgte Mezirow das Ziel, seine Theorie durch die Kritik seiner Kolleg*innen aus dem Bildungssektor weiterzuentwickeln (vgl. Cranton 2023: S.17). Im Jahr 2000 deklariert er Transformatives Lernen schließlich als eine unfertige Theorie, indem er sie als eine „*theory in progress*“ betitelt (vgl. ebd.: S.30) bezeichnet.

Durch die Möglichkeit der Anpassung und Weiterentwicklung leistet Mezirows Konzeptualisierung einen Beitrag dazu, die Lücke zwischen Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung zu schließen. Angeleitet wird sein Versuch von der Frage, wie Menschen aus ihren Handlungen Bedeutungs- oder Sinnzuschreibungen ableiten (vgl. Mezirow 1991: S. xi-xii). Das Bedürfnis, den Sinn unserer Erfahrungen zu verstehen, sei ihm zufolge so grundlegend menschlich wie kaum ein anderes (vgl. Mezirow 1990: S.11). Der Sinn des Erlebten entsteht entsprechend konstruktivistischer Parameter von innen heraus, wobei das Außen bzw. der Austausch mit anderen als Möglichkeit zur Bestätigung fungieren (vgl. Cranton 2023: S.18). Es handelt sich also um eine sozialkonstruktivistische Theorie.

Ausgehend von dem Bedürfnis nach einer Sinnzuschreibung beschreibt Mezirow Lernen wie folgt: „Learning may be defined as the process of making a new or revised interpretation of the meaning of an experience, which guides subsequent understanding, appreciation, and action.“ (Mezirow 1990: S.1). Wie diese Sinnzuschreibungen sich vollziehen, hängt stets mit dem Weltbild einer Person zusammen. Das Weltbild einer Person ist geknüpft an Glaubenssätze, Annahmen und Werte, die sich im Verhalten widerspiegeln und dieses beeinflussen (vgl. Cranton 2023: S. 15). Erfahrungen werden also interpretiert und diese Interpretationen können als Anleitung für Verhalten oder Entscheidungen fungieren. Gefiltert werden unser Denken und unsere Wahrnehmung von Erwartungshaltungen, die unserer Interpretation Struktur verleihen (vgl. Mezirow 1990: S.1). Natürlich kommt es vor, dass diese durch die Vergangenheit geprägten Erwartungshaltungen auf die Probe gestellt werden, z.B. durch unerwartete Ereignisse. In diesem Fall gibt

¹⁵ Kritik an der Theorie wird in Kapitel 3.3. näher ausgeführt, wo auch weiterführende Überlegungen anderer Forscher*innen thematisiert werden.

es zwei Optionen: Ablehnung gegenüber allem, was sich nicht mit der Erwartungshaltung vereinbaren lässt, oder die Erwartungshaltung an sich in Frage stellen. Zweiteres ebnet den Weg für das Transformative Lernen nach der Definition von Jack Mezirow (vgl. Cranton 2023: S.15).

„Transformative learning is learning that transforms problematic frames of reference - sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) - to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change. Such frames of reference are better than others because they are more likely to generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action.“ (Mezirow 2003: S.58–59)

Wenn dies nun auf die Gewaltpräventionsberatung übertragen wird, ist das Ziel des transformativen Lernprozesses bei Tätern die Beendigung von Gewalt. Die Täter müssten in diesem Sinne nicht nur an ihrem Verhalten arbeiten, sondern auch ihre eigenen Erwartungen und Annahmen hinterfragen, die dieses beeinflussen und Gewalt legitimieren. Beispielsweise wäre ein Lernprozess dann transformativ, wenn bestimmte Männlichkeitsbilder, die Macht und Dominanz in den Mittelpunkt stellen, oder rigide Geschlechterrollen hinterfragt und angepasst werden. Die neue Perspektive soll also gewaltfreie Beziehungen ermöglichen.

3.1.1. Begriffe und Definitionen

In der oben angeführten Definition kommen zwei Begriffe vor, die maßgeblich zum Verständnis der Theorie beitragen, und zwar *habits of mind* und *meaning perspectives* (vgl. ebd.). Zu Beginn bezieht sich Mezirow auf *meaning perspectives* und ersetzt den Begriff erst 2000 durch die Bezeichnung *habits of mind* (vgl. Hoggan/ Kasl 2023: S.217). Die ursprüngliche Definition lautet daher wie folgt:

„I have chosen the term meaning perspective to refer to the structure of assumptions within which one's past experience assimilates and transforms new experience. A meaning perspective is a habitual set of expectations that constitutes an orienting frame of reference [...] that serves as a (usually tacit) belief system for interpreting and evaluating the meaning of experience.“ (Mezirow 1991: S.42).

Das, was sich verändern soll, ist der problematische Bezugsrahmen (*frame of reference*), welcher aus festen Annahmen und Erwartungen besteht (vgl. ebd.: S.42).

Zu diesen Annahmen und Erwartungen kommen wir durch unsere jeweiligen Denkgewohnheiten (*habits of mind*). Denkgewohnheiten werden durch „unkritische Formen von Wissen, Glauben und Fühlen“ herausgebildet (Cranton 2023: S.18) und dienen als Basis des Bezugsrahmens. Die Denkgewohnheiten werden dann erkennbar durch die Sichtweise (*point of view*, vormals *meaning scheme*), die eine Interpretation unserer Erfahrung widerspiegelt (vgl. ebd.: S.18). In Anlehnung an Cranton wird die Bezeichnung *habits of mind* durch folgendes Zitat nochmals konkretisiert¹⁶:

„Habits of mind are uncritically absorbed from our families, community, and culture. They tend to remain unquestioned unless we encounter an alternative perspective that we cannot ignore. Unquestioned habits of mind may be a product of cognitive development, strong societal values, and personal experiences or traumas in childhood.“ (Cranton 2023: S.29)

Im Laufe eines Lebens werden verschiedene dieser *habits of mind* geformt, die miteinander verwoben sind, so wie auch jene Faktoren, die sie beeinflussen, sich verändern. Insgesamt werden in der transformativen Lerntheorie sechs *habits of mind* kategorisiert. Es wird unterschieden zwischen epistemischen, soziolinguistischen, psychologischen, moralisch-ethischen, philosophischen und ästhetischen *habits of mind* (vgl. Cranton 2023: S.19).

Epistemische Denkgewohnheiten umfassen alle Aspekte, die sich auf Wissen beziehen, vor allem hinsichtlich der Frage, wie es angeeignet und in weiterer Folge auch verwendet wird. Hierbei äußern sich auch Lerntypen oder bevorzugte Denkweisen, wie z.B., ob eher Denken auf globaler Ebene oder detailliertes Denken im Vordergrund steht. Weitere Unterscheidungen wären zwischen konkretem oder abstraktem, strukturiertem oder intuitivem Wissen. Diese präferierten Denkweisen sind tief verankert im menschlichen Sein und unserem Selbstbild und daher nur schwer veränderbar (vgl. ebd.: S.20).

¹⁶ Die folgende Formulierung von Cranton und das original Zitat von Mezirow (siehe oben) weisen auf die synonyme Verwendung der Begriffe hin: „Our experiences are filtered through our meaning perspectives or habits of mind, which include uncritically assimilated ways of knowing, believing, and feeling.“ (Cranton 2023: S.18)

Soziolinguistische Denkgewohnheiten sind tief verankerte Denkmuster, die sich aufgrund von Sprache, Kultur und gesellschaftlichen Normen herausbilden. „Growing up in a culture in which women’s roles are clearly defined as submissive shape our habits of mind about how women should behave.“ (Ebd.: S.20) Dies führt Cranton als Beispiel für eine soziolinguistische Denkgewohnheit an und ergänzt mit Bezug auf Mejiuni (2012), dass Gewalt gegen Frauen als Resultat ungleicher Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern zu verstehen ist. Nicht nur das Selbstverständnis von Frauen kann so beeinflusst werden, sondern es kann auch Gewalt gegen Frauen legitimiert und normalisiert werden.

Psychologische Denkgewohnheiten richten sich auf das Selbst und sind daher geknüpft an Bedürfnisse, Hemmungen, Ängste und unser Selbstbild. Zur Erklärung werden oft die Kindheitsjahre herangezogen, welche unter anderem von traumatischen Ereignissen geprägt sein können und unserem Bewusstsein daher oft nur schwer zugänglich sind. Hier äußern sich auch Persönlichkeitszüge, die unsere Weltwahrnehmung filtern – eine Person kann introvertiert oder extrovertiert sein, kopflastig oder gefühlsbasiert urteilen, oder lieber intuitionszentriert anstatt durch ihre Sinne die Welt wahrnehmen (vgl. ebd.: S.20f.).

Moralisch-ethische Denkgewohnheiten definieren sich über das Gewissen und unsere Moralvorstellungen. Unser Weltbild wird davon beeinflusst, was wir als gut oder böse einstufen, ob und wie wir unserem Drang für Gerechtigkeit folgen, aber auch, wie wir unsere Vorstellungen vom Guten in der Praxis umsetzen. (vgl. ebd.: S.21).

Philosophische Denkgewohnheiten entstehen aus einer transzendentalen Perspektive auf die Welt, diese kann sich eben über Philosophie oder Religion herausbilden. Sich zu einer Religion zu bekennen, kann unsere Werte, Glaubenssätze und unser Verhalten beeinflussen. Angefangen mit Kleidungsvorschriften bis hin zu politischer Positionierung kann religiöse Zugehörigkeit Einfluss auf Lebensentwürfe nehmen. Im philosophischen Kontext wäre anstatt von Religion die Rede von einer Weltanschauung, die sich ähnlich vielseitig auf das Leben auswirken kann. Cranton bezieht sich hierbei auf das

gesellschaftstheoretische Konzept des *social credit*, welches über Lebensentwürfe, die sich am Gemeinwohl orientieren, definiert werden kann (vgl. ebd.).

Ästhetische Denkgewohnheiten richten sich auf alle Aspekte rund um Schönheit, welcher wie im Falle des soziolinguistischen Blicks von den gesellschaftlich und kulturell geprägten Normvorstellungen informiert ist. Es handelt sich also um unseren Geschmack, unsere Werte und Haltung sowie unsere Beurteilung in Bezug auf Schönheit. Trotz der Verortung in einem bestimmten kulturellen Kontext können wir uns gegen die damit implizierten hegemonialen Schönheitsideale entscheiden und dennoch Teil der Kultur bleiben (vgl. ebd.).

Es besteht einerseits eine gegenseitige Abhängigkeit und andererseits eine Verbindung zwischen diesen sechs Denkgewohnheiten bzw. *habits of mind*. Im folgenden Zitat von Cranton werden die Zusammenhänge, die unsere Weltanschauung prägen, skizziert:

„My way of seeing myself (psychological habit of mind) is influenced by my cultural background (sociolinguistic habit of mind). By growing up in an isolated and poor community that did not value education (sociolinguistic habit of mind), I ended up with great gaps in my knowledge (epistemic habit of mind). Moral-ethical and aesthetic habits of mind are obviously deeply influenced by sociolinguistic, psychological, and epistemic factors.“ (ebd.: S.22)

Bezogen auf das vorliegende Thema könnte diese Abhandlung wie folgt aussehen: In der Präventionsberatung könnte ein transformativer Lernprozess einsetzen, wenn Männer beginnen, ihr Selbstbild und zugrunde liegende Denkgewohnheiten kritisch zu reflektieren. Ein Täter könnte beispielsweise erkennen, dass sein Selbstverständnis als Mann (*psychological habit of mind*) stark von gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt wurde, die Stärke, Kontrolle und Durchsetzungsfähigkeit über Emotionalität und Empathie stellen (*sociolinguistic habit of mind*). Durch diese kulturell und gesellschaftlich geprägten Deutungsmuster hat er gelernt, Konflikte als Situationen zu begreifen, in denen Autorität verteidigt werden muss (*epistemic habit of mind*). In der Beratung wird dann deutlich, dass er Gewalt moralisch damit rechtfertigt, „Respekt zu erzwingen“ (*moral-ethical habit of mind*) und dieses Denken in einem Weltbild verankert ist, das Hierarchie und Überlegenheit von Männern als

natürliche Ordnung versteht (*philosophical habit of mind*). Zusätzlich kann sich dieses Bild durch die Vorstellung eines „starken, unangreifbaren Mannes“ als Ideal weiter verfestigen (*aesthetic habit of mind*). Die Beratung würde demnach darauf abzielen, unbewusste Denkgewohnheiten, die Handeln beeinflussen, ins Bewusstsein zu rufen und zu reflektieren. So könnte Gewalt wiederum nicht nur als individuelles Problem verstanden werden, sondern im Kontext von sozialen Strukturen.

Insgesamt unterscheidet Mezirow zwischen vier Lernmöglichkeiten:

- Existierende Sichtweisen (*points of view*) weiter ausführen
 - Neue Sichtweisen (*points of view*) erlernen
 - Sichtweisen (*points of view*) transformieren
 - Denkgewohnheiten (*habits of mind*) transformieren
- (Hoggan/Kasl 2023: S.217)

Die Lernmöglichkeiten ergeben sich abhängig von situativen Gegebenheiten und dem Bedürfnis der lernenden Person. Die Transformation der Denkgewohnheiten bringt jedoch das größte Ausmaß an Veränderung mit sich und ist daher am seltensten (vgl. ebd.: S.217).

3.2. Lernen als emanzipatorischer Akt

„*Transformative learning for emancipatory education is the business of all educators.*“
(Mezirow 1990: S.357)

Im Buch „*Fostering Critical Reflection in Adulthood – A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*“ (Mezirow et al. 1990) erläutert Mezirow gemeinsam mit Kolleg*innen aus der Erwachsenenbildung die Verbindung zwischen Transformation und Emanzipation im Lernprozess. Emanzipatorische Bildung wird in diesem Rahmen als die Aufbereitung oder das Auslösen von transformativem Lernen verstanden. Transformatives Lernen schließt dabei immer die Fähigkeit mit ein, kritische Selbstreflexion zu üben, die schließlich den Wandel einer *meaning perspective* auslöst. Schlussendlich soll das Erlebte durch ein anderes Verständnis kontextualisiert werden können, welches in Perspektiven mündet, die integrativer,

differenzierter und umfassender sein sollen (vgl. Mezirow et al. 1990: S.xvi). Die emanzipatorische Komponente wird von Mezirow wie folgt skizziert: „*Emancipation from libidinal, linguistic, epistemic, institutional, or environmental forces that limit our options and our rational control over our lives but have been taken for granted or seen beyond human control.*“ (Mezirow 1991: S.87) Die Emanzipation kann also nicht nur als zentral für das Lernverständnis, sondern auch als Ziel des Lernprozesses verstanden werden, da sie Freiheit¹⁷ sowohl im individuellen als auch im kollektiven Sinne fördert.

Die zentrale Kompetenz im Lernprozess in diesem Zusammenhang ist Reflexion, wobei drei verschiedene Begriffsformen dieser tragend werden. Reflexion als alleinstehender Begriff wird laut Mezirow als das Prüfen der persönlichen Anschauungen definiert. Dadurch soll festgestellt werden, ob diese als gerechtfertigt eingestuft werden können, um Handeln zu lenken, um in weiterer Folge die Wirksamkeit von Lösungen und damit verbundenen Strategien und Prozessen neu zu bewerten. Kritische Reflexion bezieht sich weiterführend auf die Beurteilung jener Prämissen, die mit unseren *meaning perspectives* einhergehen und dem Versuch, zu ergründen, woher diese stammen und welche Konsequenzen an sie gebunden sind (vgl. ebd. S.xvi). Mit der kritischen Selbstreflexion ist schlussendlich das „[a]ssessment of the way one has posed a problem and of one's own meaning perspectives“ gemeint (ebd.: S.xvi). Für Mezirow passiert Reflexion stets vor dem Hintergrund von Rationalität; so schreibt er: „In contemporary cultures, a person would be defined as rational who, on the basis of the information available assesses reasons logically and reflects critically in order to achieve the best foreseeable consequence of action.“ (Mezirow 1998: S.187).

Der Stellenwert von kritischer Selbstreflexion auf Basis von Rationalität wird nochmals von Bowers (1984) hervorgehoben, der diese mit Bezug auf moderne Kulturen als unabdinglich für Lernen im Erwachsenenalter einstuft. Der Reflexionsprozess beinhaltet demzufolge also das Testen der eigenen Annahmen, wobei besonders im Austausch mit anderen (Dialog) eine Basis für Lernen und

¹⁷ Hier liegt ein Freiheitsverständnis im Sinne einer Freiheit von Einschränkungen, die sich auf Denken und Handeln auswirken, vor. Mezirow beschränkt sich im Allgemeinen nicht nur auf diese Konzeption (vgl. Finnegan 2019: S.46).

Verstehen geschaffen werden soll. Am Ende des erwachsenen Lernprozesses sollen daraus rationale Denk- und Handlungsmöglichkeiten folgen (Mezirow 1991: S.354).

Mezirow verweist darauf, dass es verschiedene Wege gibt, über die Lernende zu gesellschaftlicher Veränderung beitragen können. Oft handelt es sich um kollektive Handlungsmotivation, die in politischem Aktivismus mündet, jedoch kann sich das Ergebnis des transformativen Lernprozesses auch in der Weiterentwicklung von interpersonellen Beziehungen äußern (vgl. ebd.: S. 357), wie z.B. im Falle von Gewalt im sozialen Nahraum. Übertragen auf das Lernen in der Gewaltprävention kann dies also wie folgt skizziert werden:

Der kritische Umgang mit der eigenen Perspektive bietet die Möglichkeit, um in diesem konkreten Fall Normen, Verhaltensmuster und geschlechterbasierte Machtstrukturen zu hinterfragen und durch alternative Denk- und Verhaltensweisen zu ersetzen, welche die Täter zu einem gewaltfreien Leben hinführen sollen. Emanzipatorisch ist der Prozess dahingehend, dass Täter im Austausch mit der Beratungsperson lernen, bisherige Muster und Annahmen so zu hinterfragen, dass sie in weiterer Folge ein gewaltfreies Leben führen können und sich sozusagen von jenen Sichtweisen und patriarchalen Einschränkungen emanzipieren, die dies bisher verunmöglicht haben. Inwiefern dies innerhalb von sechs Stunden möglich ist und welche Einschränkungen hierbei existieren, wird im empirischen Teil näher ausgeführt.

3.3. Die Schritte des Transformativen Lernprozesses

„As a process, transformative learning is still not entirely understood but is most often discussed in terms of Mezirow’s ten-phase process. As an outcome, it constitutes a new lens through which to see oneself or others. As pedagogy, transformative learning provides a paradigm of education that fosters a powerful shift in beliefs and values.“ (Hoggan(Kasl 2023.: S.327)

Wie bereits aus den Ausführungen zu den Denkgewohnheiten (*habits of mind*) hervorgeht (siehe Kapitel 3.1.1.), soll im transformativen Lernprozess einer Person ihr Bezugsrahmen (*frame of reference*), der aus den verschiedenen Denkgewohnheiten besteht, verändert werden. Mezirow identifiziert hierfür zehn

Schritte im transformativen Lernprozess, die die Basis für den explorativen Charakter dieser Forschung bilden. Sie können auf die individuellen Erfahrungen in der Täterarbeit übertragen werden und erlauben durch die Linse der Sozialarbeiter*innen einen tieferen Einblick in die Lernerlebnisse der Täter.

„1. A disorienting dilemma

2. Self-examination with feelings of fear, anger, guilt or shame

3. A critical assessment of assumptions

4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared

5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions

6. Planning a course of action

7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plan

8. Provisional trying of new roles

9. Building competence and self-confidence in new roles and relationships

10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective”

(Mezirow 2012: S.86)

Diese Schritte laden zwar dazu ein, den Prozess der Lernenden als linear zu sehen, jedoch handelt es sich meist eher um einen zyklischen Vorgang. Zudem haben Forscher*innen im Rahmen verschiedener Studien belegt (siehe Laros 2015), dass der Lernprozess nicht zwingend alle Schritte beinhalten muss, sondern sich auch nur auf einige davon beschränken kann (vgl. Laros/Košinár: 2019: S.149). Nohl hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass Mezirow sich in der Entwicklung der zehn Schritte auf eine bestimmte soziale Gruppe fokussiert hat, nämlich auf Frauen, die wieder in das Bildungssystem eintreten. Trotzdem hat er den Lernprozess, unabhängig vom Kontext, als auf alle Erwachsenen übertragbar deklariert, was jedoch erst im Laufe der Zeit in Arbeiten anderer Forscher*innen belegt werden konnte. Gleichzeitig verweisen manche Studien auf die Anpassungsmöglichkeit des Phasenmodells (siehe Erickson 2007) oder identifizieren andere Phasen im Rahmen alternativer Lernmodelle (siehe auch Baumgartner 2002, vgl. Nohl 2015: S.36).

Die Flexibilität des Phasenmodells bietet daher die geeignete Grundlage für eine Anwendung auf die Lernsituation in der Gewaltprävention. Die vorliegende Forschung orientiert sich daher grundsätzlich am Mezirowschen Zehn-Phasen-

Modell, wird aber um einen Schritt erweitert, und zwar um den Widerstand im Lernprozess. Die folgenden Abschnitte dienen zur Explikation der einzelnen Schritte und zur Übertragung auf den Kontext der Gewaltpräventionsberatung. Um die Schritte anhand von Beispielen veranschaulichen zu können, nehme ich Bezug auf die Forschungsergebnisse von Godbersen (1999). Im Rahmen ihrer Dissertation hat sie sieben Täter durch ein Anti-Gewalt-Programm begleitet und Mezirows Theorie zur Erklärung des Lernfortschritts für ihre Analyse herangezogen.

3.2.1. Ein desorientierendes Dilemma oder Ereignis

Cranton geht davon aus, dass Transformatives Lernen auf Freiwilligkeit basiert bzw. nur unter dieser Voraussetzung überhaupt möglich ist.

„There seems to be no doubt that transformative learning is voluntary. People may not always deliberately set out to critically question their beliefs and values; many times transformative learning is prompted by an outside event [...]. Even so, people have a choice of being critically self-reflective or not.“ (Cranton 2023: S.6)

Der Umstand, aus dem sich die Lernsituation ergibt, muss daher nicht intentional sein, die Entscheidung, sich für eine Veränderung zu öffnen, jedoch schon (vgl. ebd.: S.6).¹⁸

Am Beginn des Lernprozesses steht meist das sogenannte *disorienting dilemma*, womit sich Mezirow auf exogene Faktoren bezieht, die zu unerwarteten Situationen führen können, welche mit schmerzhaften oder gar verheerenden Konsequenzen verbunden sein können (vgl. Cranton 2023: S.6). Ein desorientierendes Dilemma oder Ereignis beschreibt jenen Moment, der eine Person mit Informationen oder Wissen konfrontiert, die sich nicht mit den gewohnten Überzeugungen vereinbaren lassen. Im Zentrum steht das Infrage stellen des bisherigen Wissens, wobei der Auslöser in unterschiedlichsten Formen und Schweregraden auftreten kann (vgl. Cranton 2023: S.48). Der Anstoß kann im Rahmen einer Diskussion unter Freund*innen, durch

¹⁸ Dieses Argument von Cranton ist unter den Umständen der verpflichtenden Präventionsberatung kritisch zu betrachten und wird in der Analyse nochmals aufgegriffen.

einen Film, ein politisches Geschehnis oder gar durch eine Krise in Form eines Todesfalls ausgelöst werden (vgl. ebd.: S.48-50).

Im Kontext der vorliegenden Forschung gibt es einige Ereignisse, die als desorientierend kategorisiert werden können. Zum einen kann der Gewaltvorfall an sich vom Gefährder als desorientierendes Ereignis wahrgenommen werden, vor allem, wenn es sich um den ersten Gewaltvorfall handelt. Zum anderen kann die polizeiliche Wegweisung als Reflexionsanstoß wirken, da es für viele Täter zu einem Erstkontakt mit der Polizei kommt oder der Ernst der Situation erst durch die Präsenz der Behörden klar wird. Die verpflichtende Gewaltpräventionsberatung an sich kann ebenfalls als desorientierend wirken - durch die Beratungssituation und die Konfrontation mit dem eigenen Verhalten.

In jedem Fall muss die zeitliche Komponente der Reflexion und infolge dessen der Transformation beachtet werden. So unterscheidet Mezirow (2012) zwischen Lernen, welches schrittweise erfolgt (*incremental*) und einem plötzlichen Lernmoment, der überraschend erfolgen kann (*epochal*) (vgl. Mezirow 2012: S.85f.). Im Vergleich kommt es laut Cranton häufiger zu inkrementellen Lernverhältnissen als zu epochalen, wobei selbst ein überraschendes Ereignis in weiterer Folge prozesshaft wirkt. Die kritische Reflexion und das Hinterfragen der eigenen Annahmen sowie Diskursführung lassen sich daher nicht in einem abrupten Moment zusammenfassen, sondern erfordern Zeit (vgl. Cranton 2023: S.55f.).

3.2.2. Selbstprüfung mit emotionaler Reaktion

Meist folgt auf ein desorientierendes Dilemma eine emotionale Selbstprüfung, welche in einem dialogischen Setting passiert und den Weg zur Überprüfung der eigenen Annahmen ebnet (vgl. Finnegan 2019: S.46). Eben diese Selbstprüfung wird häufig begleitet von einem Gefühl der Angst, Wut, Scham oder Schuld (vgl. Mezirow 2012: S.86). Hoggan und Kasl beziehen sich wie folgt darauf: „[P]eople may begin to ask themselves how they, or their way of understanding the world, may be the cause of problems.“ (Hoggan/Kasl 2023: S.218)

Godbersen beobachtet diesen Moment der Selbstprüfung in einer Gruppensitzung mit den Gewalttätern, als diese mit ihrem Verhalten konfrontiert wurden und

diskutieren mussten, ob sie dieses in Retrospektive als angemessen wahrnehmen. Sie bezieht sich dabei auf die Aussage von Bob, dessen Äusserung sie als repräsentativ für die Gruppe bewertet (vgl. Godbersen 1999: S.87): „I knew what I done was wrong, and it was a matter of getting help for me because it was really something I needed to get myself straight.“

3.2.3. Kritische Überprüfung von Annahmen

Schritt drei umfasst das kritische Überprüfen von Annahmen, wobei drei Reflexionsarten unterschieden werden: *content reflection*, *process reflection* und *premise reflection*, also die Reflexion des Inhalts, des Prozesses und der Voraussetzungen oder Annahmen (vgl. Cranton 2023: S.26f.). Erstere beschreibt, wie sich Lernende auf den Inhalt einer konkreten Erfahrung konzentrieren und sich fragen, was in dieser Situation überhaupt passiert ist bzw. was das Problem ist. Zweitere ist, wie der Begriff schon vorwegnimmt, prozessorientiert und beschäftigt sich mit der Art und Weise, wie gehandelt wurde oder Entscheidungen getroffen wurden, also mit der Frage, wie das Problem entstanden ist (vgl. Cranton 2023: S.25, 29). Sowohl die *content* als auch die *process reflection* können ausschlaggebend für die gezielte Revision einzelner Annahmen oder Glaubenssätze sein (vgl. ebd.: S.27). Über die *premise reflection* eröffnen sich Wege, um eine Transformation der *habits of mind* zu erreichen, was dementsprechend bedeutet, dass es sich um einen komplexeren Vorgang handelt, der eine ganze Perspektive ändern kann (vgl. ebd.: S.27). Hoggan und Kasl beschreiben die folgende Möglichkeit für die Lernenden in diesem Schritt: „As people become consciously aware of assumptions embedded in meaning perspectives, [...] they have the opportunity to assess them and evaluate how they might be distorted, incomplete, or perhaps wrong.“ (Hoggan/Kasl 2023: S.218) Mit meaning perspectives sind die Denkgewohnheiten gemeint (*habits of mind*), die in Kapitel 3.1.1 ausführlich beschrieben wurden.

Godbersen verweist in diesem Zusammenhang auf den Teilnehmer Mark:

„If you're willing to change, cause I said it and I've proved it, to change your behavior you need to change your ways of thinking. If you want to keep on thinking wrong, there's no way. So you need to change your way of thinking.“ (Godbersen 1999: S.88)

3.2.4. Anerkennung geteilter Erfahrungen

Schritt vier des transformativen Lernprozesses wird beschrieben als: „Relating discontent to the similar experiences of others - recognizing that the problem is shared.“ (Mezirow 2012: S.86) In diesem Schritt geht es also um die Anerkennung geteilter Erfahrungen bzw. und das Bewusstsein, dass andere Menschen auch ihre Überzeugungen hinterfragen (vgl. ebd.: S.86). Bei der Gewaltpräventionsberatung handelt es sich um eine Beratung im Einzelsetting (siehe Nachbaur 2022), weshalb ich davon ausgehe, dass dieser Schritt nur bedingt eine Rolle spielen kann bzw. eher indirekt über die Beratungsbeziehung.

Anders als in der verpflichtenden Präventionsberatung könnte dieser Schritt jedoch im Gruppensetting, wie es im Rahmen von Anti-Gewalt-Trainings üblich ist, relevant sein.¹⁹

3.2.5. Erkunden neuer Handlungsmöglichkeiten

Mezirow beschreibt diesen Schritt als: „Exploration of options for new roles, relationships and actions“. (Mezirow 2012: S.86) Mit neuen Rollen meint Mezirow soziale Rollen, die sich verändern, wie z.B. im Falle einer Hausfrau und Mutter, die wieder in ihren Beruf zurückkehrt (siehe Mezirow 1978). Alles dreht sich darum, neue Möglichkeiten zu erforschen, um Denken, Fühlen und Handeln zu verändern (vgl. Hoggan/Kasl 2023: S.218f.). „People can only make purposeful change if they have viable options from which to choose (ebd.: S.218). Anstatt einer neuen sozialen Rolle geht es in der Gewaltprävention überwiegend um die Veränderung von Beziehungen und Handlungen, nämlich um die Beziehung zu den Betroffenen und die Gewalthandlungen (vgl. Neustart o.D.).

¹⁹ Beim Anti-Gewalt-Training handelt es sich um eine Maßnahme die durch eine gerichtliche Weisung erfolgt. Die Täter schließen sich einem Programm an, welches zwischen sechs Monaten und einem Jahr dauern kann. Die Gruppengröße schwankt zwischen acht und vierzehn Personen und wird von zwei Gruppenleiter*innen geführt. Anders als bei der Präventionsberatung liegt hier meist bereits eine Verurteilung vor (vgl. Neustart o.D.: o.S).

3.2.6. Aktionsplanung

Ein für Mezirow unabdinglicher Teil von Transformativem Lernen ist die Umsetzung bzw. das daraus resultierende Handeln im Einklang mit der neuen Perspektive (vgl. Mezirow 1991: S.209). Wie diese praktische Umsetzung aussieht, ist geknüpft an das sogenannte Dilemma oder Ereignis, welches am Beginn des Lernprozesses steht (vgl. Mezirow 1997: S.60). Die Lehrenden nehmen hier eine zentral unterstützende Rolle ein, indem sie einen Handlungsplan mit den Lernenden erstellen (vgl. Cranton 2023: S.131).

Im Falle der Gewaltprävention ist der Handlungsbedarf klar - am Ende der Beratungszeit sollen die Täter im Idealfall in der Lage sein, gewaltfrei zu handeln. Die Art der Aktionsplanung umfasst hierbei z.B. die „Entwicklung neuer Formen, wie in Zukunft mit Konflikten gewaltfrei umgegangen werden kann“ oder eine „Lösungsorientierte Gestaltung des Umgangs mit Polizei und Gewaltschutzeinrichtungen“ (Neustart 2025: „Wie wir helfen“) Im Analyseteil der Arbeit folgen hierzu konkrete Beispiele aus der Praxis.

3.2.7. Erwerb von Wissen/Fähigkeiten

Der Wissenserwerb und/oder die Aneignung von Fähigkeiten ist jeweils stark von den Gegebenheiten abhängig. Beispielsweise geht es in der Gewaltprävention unter anderem um den Umgang mit Konflikt und die Beendigung von Gewaltverhalten. Der Verein Neustart listet als Inhalte der Präventionsberatung z. B. folgende Punkte:

- Beruhigung und Bewältigung der akuten Stresssituation
- Sofortige Beendigung der Gewalthandlungen
- Erkenntnisgewinn, dass Gewalt kein Kavaliersdelikt ist
- Klärung welche Anlässe zu Aggression und Gewalt geführt haben
- Entwicklung neuer Formen, wie in Zukunft mit Konflikten gewaltfrei umgegangen werden kann
- Klärung der Situation am Arbeitsplatz und/oder Wohnsituation
- Wege aus der Gewaltspirale und Start eines Neuanfangs
- Lösungsorientierte Gestaltung des Umgangs mit Polizei und Gewaltschutzeinrichtungen
- Informationsweitergabe über die rechtlichen Folgen und Handlungen (Betretungsverbot, Annäherungsverbot, Obsorge, Besuchsrecht, et cetera)
- Kontakte zu weiteren Beratungseinrichtungen (Neustart o.D.)

Das Wissen, welches in der Beratung erworben werden soll, dreht sich vor allem um rechtliche, soziale und emotionale Zusammenhänge von Gewalt und soll helfen, Fähigkeiten zu erwerben, die neue gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten im Alltag eröffnen.

3.2.8. Provisorisches Ausprobieren der neuen sozialen Rolle

Die Veränderung, die erzielt werden soll, wirkt sich darauf aus, wie wir sozial eingebettet sind und welche soziale Rolle wir einnehmen. Die Lernenden müssen sich daher langsam an die neue Rolle gewöhnen (z.B. Hausfrau wird zu arbeitender Mutter, Erwachsener wird zu Student) und sich immer wieder ausprobieren, um langfristige Veränderungen zu implementieren (vgl. Hoggan/Kasl 2023: S.219). Da es sich, wie bereits erwähnt, im Rahmen des Lernprozesses von Tätern weniger um die Entwicklung neuer sozialer Rollen handelt, sondern mehr um die Veränderung der Beziehungen und des Handelns der Täter, können zum Beispiel in der Beratung erlernte Kommunikationsformen oder Bewältigungsstrategien für Stresssituationen im Alltag erprobt werden.

3.2.9. Aufbau von Kompetenz/Selbstwert

Anfangs kann es schwierig sein, sich mit den neuen Verhaltensweisen wohl zu fühlen und das neue Wissen oder die neuen Fähigkeiten selbstbewusst anzuwenden. Mit der Zeit baut der/die Lernende jedoch idealerweise Selbstvertrauen auf und fühlt sich in der Umsetzung der Veränderung kompetenter (vgl. Hoggan/Kasl 2023: S.219). Die zu entwickelnden Kompetenzen sind in Bezug auf Gewalttäter, laut Gondolf und Hanneken (1987) vor allem auf den Umgang mit Emotionen zentriert, wobei besonders das Bewusstsein für diese erst herausgebildet werden müsse (vgl. Gondolf/Hanneken 1987: S.187). Darüberhinaus müsse über Selbstwert gesprochen werden, der oft von der Erfüllung gewisser Männlichkeitsideale abhängt (vgl. ebd.: S.188). So berichten Gondolf und Hanneken von Männern die diesen Idealen nicht gerecht werden konnten und versucht haben dies durch den Einsatz von Gewalt zu kompensieren (vgl. ebd.: S.181f.).

3.2.10. Re-integration auf Basis einer neuen Perspektive

Die neu entwickelte Perspektive, die sich in neuen Arten des Denkens, Fühlens und Handelns manifestiert, kann der:die Lernende integrieren, sobald die neuen Optionen als normal wahrgenommen werden. Nicht zuletzt zeichnet sich der Schritt dadurch aus, dass die Veränderungen, die in einem bestimmten Lebensbereich begonnen haben, sich auf weitere Bereiche auswirken (Arbeit, Zuhause etc.) (vgl. Hoggan/Kasl 2023: S.219).

Bis es basierend auf einer neuen Perspektive zur Umsetzung alternativer Handlungen kommt, kann viel Zeit vergehen. Wie bereits festgehalten, ist es üblicher, einen inkrementellen Lernprozess zu durchlaufen, der sich langsam und über Jahre hinweg anbahnt (vgl. Cranton 2023: S.183), als schlagartig eine Lerntransformation zu erfahren. Daher kann sich der Lernprozess weit über das Betreuungsverhältnis hinaus entfalten. Diese Berücksichtigung der zukünftigen Entwicklung der Lernenden ist Teil des Modells: „Think about tomorrow and think about next year [...] What will the learner do next year or five years from now that could reflect the changed perspective?“ (*ebd.*: S.153)

3.3. Transformatives Lernen als analytische Metatheorie

Forscher*innen haben über die Jahre hinweg ihre eigenen theoretischen Zugänge zu Transformativem Lernen entwickelt, mit dem Ziel, persönliche Veränderung durch Bildung zu beschreiben. Das Interesse an Mezirows Konzept hat dazu geführt, dass es über die Bildungswissenschaften hinaus angewandt und der Begriff des „Transformativen Lernens“ immer weiter ausgeweitet worden ist. Durch die breite Anwendung des Begriffs wird die Bedeutung des Konzepts jedoch immer diffuser und entfernt sich von der ursprünglichen Definition (vgl. Hoggan/Kasl 2023: S.213). Mezirow liefert durchaus spezifische Parameter für seine Definition von Transformativem Lernen, wobei die Übernahme dieser durch andere Wissenschaftler*innen für ihn zweitrangig war. Mezirow hat also selbst dazu beigetragen, dass einige neuere Definitionen nicht im Kontext seiner Theorie anwendbar sind (vgl. Hoggan 2016: S.60).

Hoggan erkennt in den publizierten Forschungsarbeiten, die sich mit Transformativem Lernen befassen, zwei grobe Anwendungsbereiche. Einerseits nehmen Forscher*innen Bezug auf das von Mezirow definierte Phänomen der *perspective transformation*, und andererseits weiten sie die Anwendung auf die Beschreibung von „persönlichen dramatischen Veränderungen“ aus (vgl. Hoggan 2016: S.60).

Aus diesen unterschiedlichen Anwendungsbereichen ergibt sich laut Hoggan die Dringlichkeit, für Klarheit zu sorgen, weshalb er dafür plädiert, Transformatives Lernen letztlich als eine Metatheorie zu verstehen und im Falle von Mezirows Ansatz die konkretere Bezeichnung der *perspective transformation* zu verwenden. Eine Metatheorie umfasst verschiedene theoretische Ansätze, die sich auf dasselbe Phänomen beziehen, wie z.B. in diesem Fall transformative Veränderungen beim Lernen. Basierend auf einer solchen Bündelung von Theorien können dann gemeinsame Grundannahmen herausgefiltert, strukturiert und verglichen werden (vgl. ebd.: S.63). Genauer gesagt soll also von einer analytischen Metatheorie gesprochen werden, die Hoggan wie folgt beschreibt:

„Analytic metatheory assumes that there is a common phenomenon or a range of related phenomena that the theory attempts to explain that is independent of specific disciplinary perspectives. The analytic work of metatheory entails providing conceptual tools that function as a common vocabulary that cuts across disciplinary perspectives so that the diversity of perspectives can work together to inform an overall understanding of the phenomena.“ (ebd.: S.63)

Um die Anwendung im Sinne einer analytischen Metatheorie zu erleichtern, hat Hoggan eine Typologie transformativer Lernresultate herausgearbeitet, die er in sechs Kategorien, mit je drei bis sieben Subkategorien, unterteilt (siehe Abbildung 1). Er unterscheidet zwischen Veränderungen des Weltbildes, des Selbst, der Epistemologie, der Ontologie, des Verhaltens und der Kapazität (vgl. Hoggan 2016: S.65).

Eine Veränderung des Weltbilds bezieht sich auf zwei miteinander verbundene Fragen: Wie verstehe ich die Welt und wie funktioniert sie? In der zweiten Kategorie geht es um die Selbstwahrnehmung der Lernenden (ebd.: S. 67). Kategorie drei befasst sich mit: „beliefs about the definition of knowledge, how knowledge is

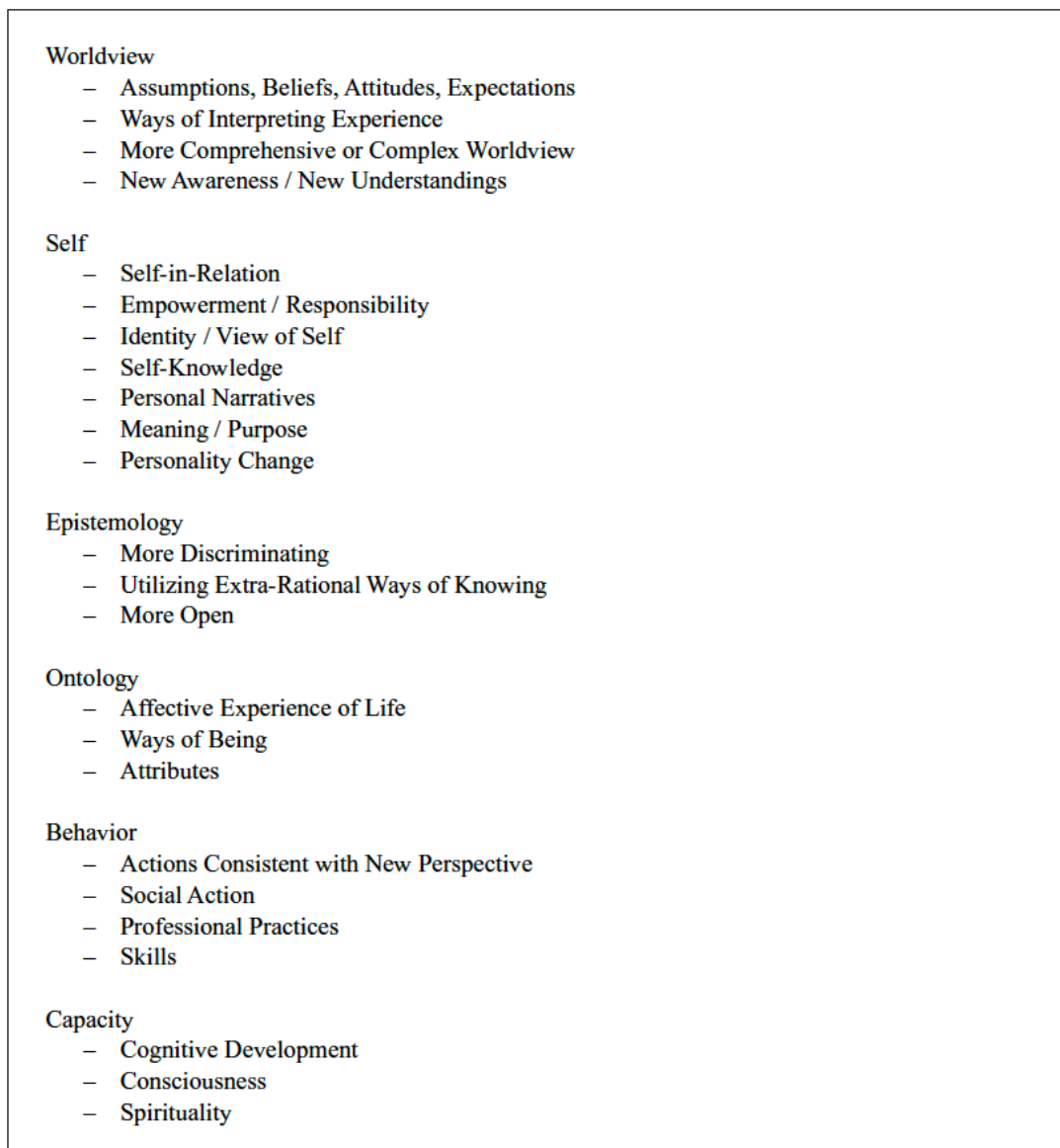


Abbildung 1: Hoggans Typologie transformativer Lernresultate (Hoggan 2016: S.70)

constructed, how knowledge is evaluated, where knowledge resides, and how knowledge occurs“ (Hofer 2002: S.4). Ontologische Veränderungen beziehen sich wiederum auf Veränderungen in der Art „zu sein“: „It concerns the deeply established mental and emotional inclinations that affect the overall quality and tone of one’s existence.“ (Hoggan 2016: S.67) Mit seiner Erklärung der Verhaltensänderung knüpft Hoggan spezifisch an Mezirows (2012) *perspective transformation* an, welche eine konkrete Planung von Handlungen und das Herausbilden von Kompetenzen oder Fähigkeiten vorsieht (Mezirow 2012: S.86). Die Veränderung der Kapazität zielt auf die Herausbildung von umfangreicheren Fähigkeiten ab. Damit verbindet Hoggan

eine komplexere Interpretation der Welt, Sicht auf die Welt und Funktion in der Welt (vgl. Hoggan 2016: S.69).

Mit dieser bewusst breit aufgestellten Typologie schafft Hoggan einen Bezugsrahmen für Forscher*innen aus verschiedenen Disziplinen, die mit unterschiedlichen Gegebenheiten konfrontiert sind. Er betont dabei jedoch, dass es genau deshalb auch Raum für Weiterentwicklung gibt, beispielsweise durch die jeweilige Konzeption der Subkategorien (vgl. ebd.: S.96). Nicht zuletzt geht mit der Anwendung der Typologie die Dringlichkeit einer weit gefassten Definition von Transformativem Lernen einher. Eben diese formuliert Hoggan wie folgt: „Transformative learning refers to processes that result in significant and irreversible changes in the way a person experiences, conceptualizes, and interacts with the world.“ (ebd.: S.71) Damit nun aber nicht *jedes* Lernerlebnis als transformativ bezeichnet werden kann, legt Hoggan drei Indikatoren fest, die eine Eingrenzung erleichtern: *depth* (Tiefe), *breadth* (Breite) und *relative stability* (relative Stabilität). Mit Tiefe ist das Ausmaß der Veränderung gemeint bzw. wie sehr die Veränderung sich auf das Lernergebnis auswirkt. Die Breite bezieht sich auf den Lernkontext und die relative Stabilität auf die Permanenz der Veränderung. Um also einen Lernprozess als transformativ zu kennzeichnen, muss dieser eine signifikante Auswirkung auf z.B. das Weltbild haben, sich auf mehrere Lebensbereiche erstrecken und dauerhafte Veränderung nach sich ziehen (vgl. ebd.: S.71).

Um die Lernprozesse in der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung präziser benennen und analysieren zu können, habe ich mich für die Anwendung von Transformativem Lernen im Sinne einer analytischen Metatheorie entschieden. Der nachfolgende Abschnitt befasst sich daher mit jenen Ansätzen, die aus einer Kritik an Mezirow entstanden sind und begründet ihre Relevanz für mein Forschungsthema.

3.4. Kritik und Weiterentwicklung

Der theoretische Zugang der Arbeit folgt einer metatheoretischen Perspektive des transformativen Lernens nach Hoggan (2016). Der Einsatz der Metatheorie ermöglicht es, den Lernprozess nicht als rein kognitive Einsicht, sondern als ein Zusammenspiel von emotionalen, sozialen und identitätsbasierten Dimensionen zu analysieren. Mit Bezug auf Illeris (2014), Taylor (2007) und Mälkki (2010, 2012) wird

Transformation als Prozess verstanden, der zwischen rationaler Reflexion, emotionaler Erfahrung und sozialer Einbettung stattfindet. Nachfolgend wird auf die Kritikpunkte und die daraus entstandenen neuen Ansätze zu Transformativem Lernen eingegangen.

Einen zentralen Kritikpunkt bildet Mezirows Gewichtung der Kognition im Vergleich zu Emotion (siehe Cranton 2023; Illeris 2004, 2007; Taylor 2000a, 2007). Mezirow beschreibt den Lernprozess primär als kognitiv und rational, wobei Emotionen eher in den Hintergrund rücken (vgl. Cranton 2023: S.17). Da seine Theorie jedoch auch im Kontext von emotionalen Krisen oder existenziellen Erschütterungen angewandt wird (siehe Baumgartner 2002; Courtenay, Merriam und Reeves 1998), entstand die Notwendigkeit, die Rolle von Emotionen im transformativen Lernprozess neu zu bewerten.

Taylor versucht daher, durch neurobiologische Studien die Relevanz von Emotionen in der Wissensgenerierung hervorzuheben. In seinen Studien (Taylor 1997, 1998) konnte er nachweisen, dass neben Rationalität und kritischer Reflexion auch die Auseinandersetzung mit und Bewältigung von Gefühlen ein wesentlicher Teil des Lernens sind, und dass Mezirow ersteren im Vergleich zu viel Bedeutung beimisst (vgl. Taylor 2010: S.219). Taylor zeigt auf, dass Emotionen nicht als affektive Begleiterscheinungen von Denkprozessen abgetan werden können, sondern eine zentrale Voraussetzung für rationales Denken bilden. Daher spricht er sich für die Förderung und Berücksichtigung von emotionaler Intelligenz in transformativen Lernprozessen aus (vgl. ebd.: S.218).

Mit Bezug auf Goleman (1995) identifiziert Taylor die wichtigsten emotionalen Kernkompetenzen: Zum einen geht es darum, dass Menschen ihre Selbstwahrnehmung verbessern und die Fähigkeit erlangen, Gefühle im jeweiligen Moment zu benennen und deren Ursprung festzumachen. Wichtig ist hierbei, dass die Gefühlsebene getrennt von der Handlungsebene wahrgenommen werden kann. Zum anderen geht es darum, eine höhere Frustrationstoleranz zu entwickeln, sowie um das Herausbilden einer nachhaltigen Aggressionsbewältigungskompetenz. Ganz allgemein soll mithilfe von emotionaler Intelligenz eine konstruktivere Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen ermöglicht werden. Dahingehend sollen

Lernende nicht nur mit den eigenen Emotionen umzugehen lernen, sondern auch mit jenen der anderen. Das schließt mit ein, in der Lage zu sein, ein Gefühl der Empathie zu entwickeln, ein Bewusstsein für die Gefühlswelt der anderen zu haben und auch, sich in deren Lage versetzen zu können, um Rücksicht auf ihre Bedürfnisse nehmen zu können (vgl. ebd.: S.232).

Taylors Ergebnisse erleichtern den Konnex zur Gewaltpräventionsberatung insofern, als sie auf den Stellenwert von emotionaler Intelligenz verweisen, die ein wichtiger Schlüssel für die Beendigung von Gewalt darstellt (siehe Gondolf & Hanneken 1987; Pandaya & Gingerich 2020; Scott & Wolfe 2000; Silvergleid & Mankowski 2006), denn der Zugang zu den eigenen Gefühlen kann den Tätern dabei helfen, in Konfliktsituationen auf gewaltfreie Handlungsoptionen zurückzugreifen (vgl. Sheehan et al. 2012: S.35).

Aus der Kritik an Mezirows Fokus auf Rationalität, entwickelt auch Mälkki ihr Konzept der *edge emotions* (vgl. Mälkki 2012: S.211). Die Grundlage hierfür bildet der neurobiologische Zugang von Damasio (1999), der sich mit der Verbindung zwischen Bewusstsein und Emotionen auseinandersetzt. Damasio zufolge wirken Emotionen regulierend und tragen zum menschlichen Überlebensdrang bei (vgl. Damasio 1999: S.35). Diesen Überlebensdrang überträgt Mälkki auf das Bedürfnis nach innerer Kohärenz, die nur dann gegeben ist, wenn unsere *meaning perspectives* bzw. *habits of mind* nicht in Frage gestellt werden (Mälkki 2010: S.54).

„[...] I propose that the biological life-support system, which functions through emotions and the automatic orientation of attention, also supports the coherence of the meaning perspective.“ (ebd. S.54)

Jene Denkgewohnheiten, die sich über Jahre entwickelt und vermeintlich bewährt haben, verortet Mälkki in der *comfort zone*. Wenn diese Denkgewohnheiten angefochten werden, geraten Menschen an die Grenzen ihrer *comfort zone* (vgl. Mälkki 2010: S.54f.). Diese Grenzen markiert Mälkki durch die *edge emotions*, die sie als unangenehme Emotionen wie Wut, Angst, Scham o.Ä. beschreibt. Ihre Funktion besteht darin, auf die *comfort zone* zurückzuverweisen, um an den alten Denkgewohnheiten festhalten zu können. Während die *edge emotions* als Barriere für Transformation fungieren können, sieht Mälkki darin gleichzeitig eine Möglichkeit

für Reflexion, vorausgesetzt, sie werden akzeptiert oder sogar angenommen (vgl. Hoggan et al. 2017: S.55). Die *edge emotions* markieren einen Moment des Widerstandes, der sich auf der emotionalen Ebene abspielt und daher eine Auseinandersetzung mit diesen negativen Emotionen erfordert. Sie machen erklärbar, warum Menschen sich einer notwendigen Neubewertung ihrer Perspektive entziehen bzw. dagegen wehren, und markieren gleichzeitig einen möglichen Einstieg in die Reflexion (vgl. ebd.: S.55). Mälkki thematisiert so gezielt die Rolle von Widerstand im Lernprozess und ermöglicht im Kontext meiner Forschung eine Auseinandersetzung mit negativen Emotionen als Teil des Beratungsprozesses.

An dieser Stelle möchte ich auf die Forschung von Lao und Young verweisen die sich speziell mit Widerstand beim Lernen auseinandersetzen.

Die Auseinandersetzung mit innerem Widerstand bezeichnen Lao und Young auch als Forschung an den Grenzen von Lernen (vgl. Lao/ Young 2020: S.2) Grundsätzlich gehen sie dabei von drei Reaktionsmöglichkeiten auf neue Informationen aus:

1. Akzeptanz mit unterschiedlichen Ausprägungen von Enthusiasmus
2. Ignoranz durch fehlendes Interesse/Relevanzbewusstsein
3. Ablehnung durch Zurückweisung oder Derogation der Information (ebd.: S.18)

In den letzteren beiden Fällen kann laut Lao und Young von Reaktionen gesprochen werden, die Widerstand aufweisen. Es gilt aber zu beachten, dass es zahlreiche Verhaltensweisen gibt, die Menschen beim Ändern ihrer Überzeugungen oder Meinung im Weg stehen können (vgl. ebd.: S.18). Grundsätzlich wird von vier Bereichen ausgegangen, die mit der Entstehung und Ausprägung von Widerstand in Verbindung stehen. Es handelt sich um die Bereiche des Emotionalen, des Kognitiven, des Physischen und des Sozialen, welche als fundamental für die Entwicklung und menschliche Erfahrung an sich eingestuft werden (vgl. ebd.: S.28f.). Bevor darauf eingegangen werden kann, wie sich Widerstand in diesen Bereichen zeigt, muss definiert werden, welche Arten von Widerstand es überhaupt gibt.

Lao und Youngs Sichtung der bisherigen Studien zum Thema Widerstand und Veränderung weist auf zwei dominante Formen von Widerstand hin, dessen Ursache

entweder: Meinungsverschiedenheit (*disagreement*) oder kognitive Trägheit (*inertia*) ist. Meinungsverschiedenheit entsteht, wenn Lernende bewusst wahrnehmen, dass neue Informationen ihren bestehenden Überzeugungen widersprechen. In solchen Situationen vergleichen sie häufig ihre eigenen Standpunkte mit jenen anderer. Entscheiden sie sich bewusst dafür, an ihren bisherigen Überzeugungen festzuhalten, kann sich Widerstand zeigen. Aktiver Widerstand bedeutet die eigene Sichtweise argumentativ zu verteidigen, während die passive Form von Widerstand darin besteht neue Informationen zu ignorieren oder abzulehnen (vgl. ebd.: S.25).

Die kognitive Form von Widerstand, die sogenannte kognitive Trägheit, entsteht entweder aus der Unfähigkeit zu verstehen oder aus Gewohnheit. Der Ausgangspunkt von kognitiver Trägheit liegt im Bedürfnis, an bisherigen Überzeugungen, Gedanken und Gewohnheiten festzuhalten, auch wenn diese potenziell Schäden oder Nachteile verursachen können (vgl. ebd.: S.25). Lernende, die aus Gewohnheit handeln, greifen in der Regel automatisch auf bekannte Denkweisen zurück, bis sie durch äußere Impulse mit neuen Perspektiven konfrontiert werden. Mit gezielter Unterstützung und eigenem Einsatz können sie diese Form der Trägheit jedoch überwinden. Im Fall von kognitiver Trägheit verfügen Lernende zwar über ein hohes Maß an Motivation, können neue Informationen jedoch nicht mit ihren bestehenden Überzeugungen in Einklang bringen. Hier sind Lehrende bzw. beratende Personen besonders gefordert, Verständnisbarrieren zu erkennen und Lernenden bei der Integration neuer Erkenntnisse zu begleiten (vgl. ebd.: S.26).

Die extensive Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Lernen und Widerstand von Lao und Young, lässt sich wiederum mit den Ausführungen von Illeris (2014) verknüpfen, der sich in seiner Forschung ebenfalls unter anderem mit Widerstand im Kontext von Transformativem Lernen auseinandergesetzt hat.

Anders als Mälkki und Taylor setzt Illeris in seiner Kritik an Mezirow beim Transformationsgegenstand an und formuliert eine neue Definition: „The concept of transformative learning comprises all learning that implies change in the identity of the learner.“ (Illeris 2014: S.40) Transformatives Lernen als Identitätswandel zu verstehen, hat zur Folge, dass neben der kognitiven (Inhalts-)Ebene auch die

emotionale (Anreiz-) und soziale (Interaktions-) Ebene integriert werden (vgl. ebd.: S.70).

Identität selbst skizziert Illeris als ein mehrschichtiges Gefüge, dessen Zentrum die *core identity* bildet, welche umgeben ist von der *personality layer*, die wiederum von der *preference layer* eingeschlossen wird. Die *core identity* bildet den Kern unseres individuellen Seins und fungiert als stabile Basis im Laufe des Lebens. Veränderung passiert entweder langsam, ohne die Kontinuität unserer Identität zu gefährden, oder wird durch neue Lebensumstände und Krisen angestoßen. Ein plötzlicher Wandel kann z.B. induziert werden, wenn man ein Kind bekommt und Elternsein einen neuen Teil der Identität bildet (vgl. ebd.: S.71f.).

Die *personality layer* legt sich um die *core identity* und zeichnet sich durch höhere Flexibilität aus, weshalb es im Vergleich leichter ist, auf dieser Ebene Veränderung zu durchlaufen (vgl. ebd.: S.72). *Habits of mind* und *frames of reference* verortet Illeris in der *personality layer*, weshalb transformative Lernprozesse zum Großteil auf dieser Ebene ablaufen. Die äußerste und zugleich instabilste Ebene bildet die *preference layer*, die sich auf alltägliche Routinen, Vorlieben und Gewohnheiten bezieht. Veränderungen finden hier häufig statt, besitzen aber in der Regel keine tiefgreifende transformative Bedeutung, da sie das grundlegende Selbstverständnis des Individuums nicht nachhaltig verändern (vgl. ebd.: S.73). Hier verortet Illeris die *meaning schemes*, die zum Teil auch in die *personality layer* übergehen können, abhängig davon, wie sehr eine Person an ihnen festhält. Lernen vollzieht sich hier als Anpassen oder dazu Lernen (vgl. ebd.: S.74):

„[P]erhaps something may come to look or be experienced a little differently, but nothing of importance is changed in the self-perception or how one is perceived by others.“ (ebd.: S.74)

Durch diesen Fokus auf Identität ermöglicht Illeris eine präzise Antwort auf die Frage, was sich im transformativen Lernprozess überhaupt verändern soll, und ermöglicht so spezifische Eingrenzungen innerhalb des jeweiligen Forschungskontexts (vgl. ebd.: S.39).

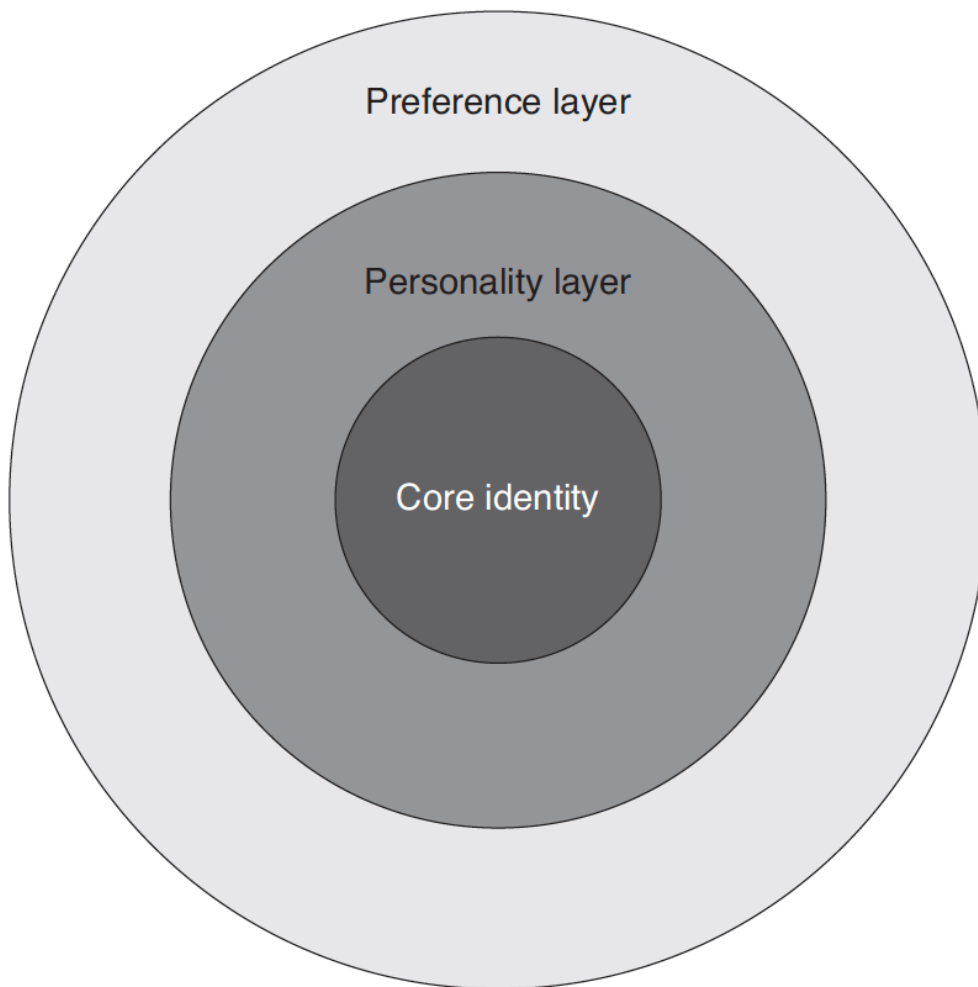


Abbildung 2: Identitätsstruktur nach Illeris (Illeris 2014: S.71)

Die dargelegten Erweiterungen von Mezirows Ansatz verdeutlichen, dass Lernprozesse stets in einem Spannungsfeld zwischen Stabilität und Veränderung, Affekt und Reflexion sowie Selbstschutz und Offenheit verlaufen. Transformation erfordert demnach nicht nur kognitive Einsicht und emotionale Beteiligung, sondern auch die Fähigkeit, mit inneren Spannungen umzugehen, die durch die Infragestellung bestehender Bedeutungsstrukturen entstehen.

Um den Umgang mit diesen Spannungen zu erklären, beruft sich Illeris auf das Konzept der *identity defence* (Identitätsverteidigung). Wenn Menschen ihre Identität entwickeln, entsteht ein Bedürfnis nach Stabilität, welches durch Verteidigungsmechanismen gesichert werden soll. Die verschiedenen Ebenen der menschlichen Identität erweisen sich daher in unterschiedlichem Ausmaß als flexibel:

je wichtiger also ein Teil unserer Identität ist, desto schwieriger Gestaltet sich die Veränderung (vgl. ebd.: S.107).

Hier findet Illeris Anschluss an Mälkkis Ansatz der *edge emotions*, die diesen Prozess mit der Rückkehr in die *comfort zone* beschreibt (vgl. Mälkki 2010: S.54f.). So wie Mälkki von der *comfort zone* schreibt, bezieht sich Illeris auf die Identitätsverteidigung als Reaktion auf kognitive Dissonanz. In seinem Identitätsmodell sind *habits of mind* in der *personality layer* verortet, die aus Werten, Überzeugungen und Annahmen besteht. Auch hier entsteht wie bei Mälkki ein Spannungsverhältnis zwischen dem Drang, die bereits bekannten Denkweisen aufrechtzuerhalten, und der Notwendigkeit zur Veränderung (vgl. Illeris 2014: S.108).

„By combining [...] identity defence with Mälkki’s brain-research-oriented approach it becomes visible that the identity defence to begin with functions automatically and that it - like the identity - involves all three dimensions of learning, the cognitive as well as the emotional and the social.“ (ebd.: S.108)

Es handelt sich bei Identitätsverteidigung und Mälkkis *edge emotions* also um einen automatisierten Vorgang.

Von Widerstand spricht Illeris, wenn es sich um Situationen handelt, in denen basierend auf bewussten und fundierten Überlegungen eine oppositionelle Haltung eingenommen wird, wobei dies auch innerhalb der *comfort zone* passieren kann (vgl. ebd.: S.109). „[T]he possible transformation goes in a direction that is different from what the person wants, means, thinks, and finds right and important.“ (ebd.: S.109)

Sich der Veränderung zu widersetzen kostet Lernende Energie und ist gleichzeitig ein Anzeichen für ihre Beteiligung, auch wenn diese sich in Form von Widerstand zeigt. Illeris geht davon aus, dass Widerstand leichter erkennbar ist als Verteidigung, da es sich bei ersterem um eine begründete Ablehnung handelt und letzteres als eher unbewusste Abwehrhandlung funktioniert (vgl. ebd.: S.109f.). Illeris’ Verteidigungsmechanismus lässt sich daher mit Lao und Youngs kognitiver Trägheit vergleichen die Parallelen werden besonders in Anbetracht des nachfolgenden Zitats sichtbar: „Inertia is characterized by the tendency of our beliefs, thoughts, and habits to persevere, and so passively resist change, even when they are detrimental.“

(Lao/Young 2020: S.25). In beiden Fällen handelt es sich also eher um unterbewusste Vorgänge.

Die Art und Weise, wie Illeris Widerstand konzipiert, lässt sich wiederum mit der von Lao und Young definierten Meinungsverschiedenheit gleichsetzen: "By disagreement we mean intentional opposition to a new proposition that is perceived to be discrepant with one's beliefs." (Lao/Young 2020: S.54). Ein entscheidender Unterschied besteht jedoch darin, dass Illeris Widerstand damit verbindet, sich durch Argumentation und emotionale Reaktionen übermäßig in eine Situation zu involvieren (vgl. Illeris 2014: S.109). Lao und Young fassen dahingegen auch eine passive Form des Widerstand unter dem Begriff Meinungsverschiedenheit: stille Ablehnung der Information oder die Entscheidung diese zu ignorieren (vgl. Lao/Young 2020: S.25).

4. Methodischer Zugang

Das Forschungsdesign ist auf eine qualitative Studie ausgerichtet, die Einblicke in die pädagogische Arbeit mit den Gefährderten und Tätern liefern soll. Die Wahl eines qualitativen Designs ergibt sich aus dem explorativen Charakter der Fragestellung sowie aus dem Anspruch, subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster erfassen zu können (Bogner et al. 2014: S.2). Im Fokus stehen die individuellen Erfahrungen, professionellen Einschätzungen und methodischen Herangehensweisen von Expert*innen, die in der Gewaltpräventionsberatung tätig sind.

Zur Erhebung der Daten dienen halbstrukturierte anonymisierte Interviews. Diese Form der Interviewführung erlaubt eine Balance zwischen Offenheit für narrative Reflexion und der Sicherstellung einer thematischen Vergleichbarkeit. Die Strukturierung der Interviews wird mittels eines Leitfadens erzielt, folgend der Devise: „So offen wie möglich, so strukturiert wie nötig.“ (Helfferich 2022: S.876). Die Auswertung passiert dann in zwei Phasen anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000), wobei die erste Phase der Kategoriebildung sich deduktiv entlang des Interviewleitfadens erschließt, welcher auf Basis von Mezirows Theorie und im Einklang mit inhaltlichen Zielen der Täterarbeit laut der Bundesarbeitsgemeinschaft Täterarbeit Häusliche Gewalt e.V. entwickelt wurde. In der zweiten Phase geht es darum, die Kategorien weiterzuentwickeln und, wenn nötig, Subkategorien zu bestimmen; dies kann nun direkt induktiv am erhobenen Material vollzogen werden (vgl. Kuckartz 2012: S.62).

4.1. Expert*inneninterview

Zunächst muss festgehalten werden, dass es sich bei einem sogenannten Expert*inneninterview um eine umstrittene Erhebungsart handelt und es hier einer klaren Definition bedarf, wie der Expert*innen-Begriff zu verstehen ist (Bogner et al. 2014: S.3). Bogner, Littig und Menz definieren den Begriff wie folgt:

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“ (Bogner et al. 2014: S.13)

Wem im Kontext einer konkreten Forschungsarbeit diese Bezeichnung zugeschrieben wird, entscheidet sich daher unter anderem über den Inhalt der Forschungsfrage und das damit verbundene Erkenntnisinteresse (vgl. ebd. S.11). Trotz zahlreicher Auseinandersetzungen ist der Diskurs aber nach wie vor von der Feststellung dominiert: „Das Experteninterview gibt es nicht.“ (ebd.: S.3) Mir als Forscherin obliegt es also, festzustellen, wem in meinem Forschungskontext dieser Status zugeschrieben wird und welche Personen mir Informationen bzw. Einsichten zum Thema vermitteln können.

Grundsätzlich kann die Evaluation von transformativen Lernprozessen mithilfe verschiedenster Methoden durchgeführt werden, unter anderem auch mit Interviews; allerdings handelt es sich vorwiegend um Interviews mit den Lernenden selbst (vgl. Cranton/Hoggan 2012: S.524). Aufgrund fehlender psychologischer sowie sozialarbeiterischer Kompetenzen und meiner eigenen Betroffenheit war es mir nicht möglich, Interviews mit den Tätern selbst durchzuführen, weshalb ich mich für Interviews mit den Beratungspersonen entschieden habe. Natürlich kann in diesem Rahmen nur die Einschätzung der Beratungspersonen als Maßstab für die Transformationsprozesse herangezogen werden. Die Beratungspersonen fungieren daher als Expert*innen, im Umgang mit den Tätern und bieten einen praxisbezogenen Einblick in die präventive Gewaltberatung. Dahingehend erfüllen sie auch die von Bogner et al. (2014: S.13) im obigen Zitat identifizierten Kriterien. Die Erfahrungen, die sie durch ihren Beruf sammeln, der auf ein konkretes Problemfeld (Gewalt) zugeschnitten ist, ermöglichen es, eine Perspektive darzustellen, die handlungsleitende Erkenntnisse beinhaltet.

4.1.1 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden wurde als Ergebnis einer konzeptuellen Verknüpfung der Zielsetzungen in der Gewaltpräventionsberatung und der von Mezirow (1991)

identifizierten Schritte im transformativen Lernprozess erstellt. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Beratung wurden vorab den Websites der jeweiligen Einrichtungen entnommen. Je nach Bedarf und Erzählstruktur der Interviewperson wurde der Leitfaden im Verlauf leicht angepasst. Um später besser nachvollziehen zu können, inwiefern sich die jeweiligen Interviews auch hinsichtlich ihrer Fragestellungen unterscheiden haben, wurden eine Aufnahme und ein Transkript erstellt.

4.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Transkripte der jeweiligen Interviews dienten als Ausgangsmaterial der textbasierten Analyse. Ziel dieser war die Herausarbeitung der Erfahrungen der Berater*innen und deren Konzeption der Lernprozesse von Tätern im Beratungssetting. Im Mittelpunkt stand also (wie in der Inhaltsanalyse vorgesehen) die „Erhebung sozialer Wirklichkeit.“ (Mayring 2008: S.10)

Da zudem die Herangehensweise an das Material bereits vor dem Hintergrund einer Theorie erfolgte und keine neue Theorie generiert werden sollte, war ein induktiv-deduktives Vorgehen naheliegend. Hierbei wurden über die Theorie deduktiv Kategorien gebildet, die in weiterer Folge, im Zuge neuer Erkenntnisse, durch induktive Kategoriebildungen ergänzt werden konnten. Mayring beschreibt dies als „Vorgehen im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Empirie“ (ebd.: S.14f.). Hierfür wurde der vorliegende Interviewtext Schritt für Schritt durchgegangen und innerhalb eines Categoriesystems eingestuft (vgl. Mayring 2022: S.60). Am Ende steht die Interpretation, welche sich wieder anhand der Theorie vollzieht, die auch die Forschungsfrage leitet (vgl. Mayring 2022: S.58). Mithilfe eines Kodierleitfadens habe ich die Erhebungen den jeweiligen Kodes zugeteilt, wobei es möglich war, mehrere Kodes demselben Abschnitt zuzuteilen. Um dies zu erleichtern, habe ich die Auswertung der Interviews mit dem Programm MAXQDA24 durchgeführt.

4.2.1. Methodologie

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit orientiere ich mich an der feministischen Methodologie von Donna Haraway und ihrem Konzept des situierten Wissens (1995). Das bedeutet, dass ich mich als Forscherin zu meinem Forschungsgegenstand

bewusst positioniere und meine Verantwortung im Erkenntnisprozess stetig reflektiere (vgl. Norkus/Baur 2019: S.484).

Feministische Forschung zeichnet sich nicht nur durch die Themenwahl aus, sondern auch durch eine kritische Auseinandersetzung mit der jeweiligen Methodenpraxis. Es geht dabei auch darum, offen zu legen, wie Wissen generiert wird und welche Position ich als forschende Position darin einnehme (vgl. Bethmann 2019: S.490f.). Entgegen einer Trennung von Wissenschaftler*innen und dem Wissen, das sie generieren, argumentiert Donna Haraway (1995) daher für eine bewusste Transparenz und Anerkennung des Einflusses der Forschenden auf ihre Forschung (vgl. Haraway 1995: S.81f.). Meine Standortgebundenheit als Forscherin beeinflusst das generierte Wissen, denn es kann immer nur ein Teil des Ganzen analysiert und dargestellt werden, der aufgrund meiner Involvierung partial und lokal eingeordnet werden muss. Feministische Forschung nach Haraway verfolgt in diesem Sinne den Anspruch, Wissen als relational, machtsensibel und situiert zu verstehen, weshalb Wissen niemals neutral ist oder einen Anspruch auf Universalität haben kann (vgl. ebd.: S.82). Für meine Forschung bedeutet dies, dass auch meine eigene Position — als Forscherin, als Frau, als vormals Betroffene von sexualisierter Gewalt — in den Entstehungsprozess der Erkenntnisse eingeschrieben ist. Haraway nennt dies partiale Objektivität, die jenes Wissen beschreibt, welches aus der Sicht der Forschenden erkannt wird (vgl. Lykke 2010: S.5)

Meine Analyse berücksichtigt, dass Wissen nicht neutral entsteht, sondern relational, also im Austausch zwischen der Interviewerin und den interviewten Fachkräften. Darüber hinaus wird das Kriterium der Machtsensibilität erfüllt, indem die Analyse strukturelle Bedingungen der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung, institutionelle Machtverhältnisse sowie geschlechterhierarchische Dynamiken explizit berücksichtigt. Gewalt wird deshalb nach Connell (2002) als sozial eingebettete Praxis verstanden.

Um die Qualität der Forschung zu sichern, müssen laut Flick (2009) drei Merkmale ins Zentrum gerückt werden: Reliabilität, Validität und Objektivität. Bei der Reliabilität im Kontext der qualitativen Forschung wird von einer doppelten Explikation ausgegangen. Diese sieht ein klares Identifizieren der Aussagen des Subjekts in

Abgrenzung zur Interpretation der Forschenden vor (vgl. Flick 2009: 49f.). Die Aussagen der Interviewpartner*innen werden daher durch wörtliche Zitate von den theoretisch interpretativen Textpassagen abgegrenzt. Diese klare Markierung soll in Kombination mit der lückenlosen Dokumentation des Forschungsprozesses zur Verlässlichkeit der Ergebnisse beitragen (vgl. ebd.: S.49f.), weshalb Audioaufzeichnungen und Transkripte der Interviewgespräche erstellt wurden.

Die Validität hat in der Diskussion um qualitative Forschung einen besonders hohen Stellenwert, unter anderem, weil es im Zuge dieser (auch) um die konstruierte Wahrnehmung der forschenden Person geht. Valide qualitative Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass die Begründung für die Realitätsdarstellungen seitens der Forschenden nachvollziehbar für andere ist (vgl. Flick 2009: S.492f.). Das bedeutet, dass Interpretationen der empirischen Daten fortlaufend an den theoretischen Rahmen rückgebunden wurden.

Objektivität wird laut Mayring gleichgesetzt mit einer theoriegeleiteten und schlüssigen Argumentationslinie, aus der sich die Interpretation der Ergebnisse zusammensetzt (vgl. Mayring 2023: S.123). Darüber hinaus wird Objektivität auch durch Triangulation erzielt, wobei verschiedene Lösungswege (bzw. Interpretieren, Theorieansätze oder Methoden) auf dieselbe Frage angewandt werden (vgl. ebd.: S.125). Die klar definierte theoretische Linse besteht daher aus unterschiedlichen theoretischen Zugängen, wie hegemonialer Männlichkeit, Ansätze aus dem Bereich des Transformativen Lernens und dem transtheoretischen Modell der Veränderung.

4.3. Sampling und Zugang zum Feld

Um Daten erheben zu können, mussten vorab Kriterien festgelegt werden, mithilfe derer Interviewpersonen ausgewählt wurden. Es handelt sich dabei um eine gezielte Samplingstrategie, wobei die Interviewpartner*innen folgende Kriterien erfüllen sollten: Sie müssen an der Durchführung von Gewaltpräventionsberatungen mitwirken, und zwar in einer österreichischen Einrichtung, die gemäß der Gewaltschutznovelle 2021 gesetzlich verpflichtende Präventionsberatungen durchführt. Das Bundesministerium für Inneres listet pro Bundesland jeweils eine Einrichtung auf (BMI 2021: o.S.):

- Burgenland: Verein Neustart
- Kärnten: Caritas Kärnten
- Niederösterreich: Verein Neustart
- Oberösterreich: Verein Neustart
- Salzburg: BIEGE BGP Salzburg
- Steiermark: Verein Neustart
- Tirol: Psychosozialer Pflegedienst
- Vorarlberg: Institut für Sozialdienste gemGmbH
- Wien: Verein Neustart

Die Personen, die solche Beratungen durchführen, kommen aus verschiedenen Bereichen, so gibt es z.B. Sozialarbeiter*innen, klinische Psycholog*innen, Sozialpädagog*innen oder Jurist*innen, die Täter in der Gewaltprävention begleiten. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden zur Anonymisierung der Daten nur noch die Begriffe Berater*in oder Interviewperson verwendet. Da keine Vergleiche angestellt werden sollen, wird auch nicht offengelegt, von welcher Organisation oder aus welchem Bundesland die Interviewperson stammt. Unter den Interviewpersonen befinden sich drei Frauen und vier Männer aus vier Bundesländern bzw. Organisationen.

Das Sampling war in diesem Fall stark vom Zugang zum Feld beeinflusst bzw. von den Ressourcen der jeweiligen Einrichtungen. Der erste Versuch einer Kontaktaufnahme via E-Mail blieb erfolglos, erst beim zweiten Versuch kamen Rückmeldungen. Zwei der insgesamt neun staatlich anerkannten NGOs erteilten aufgrund von mangelnden Kapazitäten eine umgehende Absage. Auch jene Einrichtungsleiter*innen, die sich interessiert an der Forschung zeigten, unterstrichen bei Telefonaten den Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen, die eine Teilnahme an Forschungsunternehmungen ihrerseits verhindern.

Noch im Laufe der Datenerhebungsphase konnte durch Empfehlungen der Interviewpartner*innen eine weitere Person direkt kontaktiert und für ein Interview gewonnen werden. Schlussendlich konnten im Rahmen von sieben Interviews Daten erhoben werden. Von den sieben Interviews wurde eines aufgrund seiner thematischen Ausrichtung auf Beratungen im Gruppensetting aus der Analyse ausgeschlossen, da dieser Kontext nicht mit dem Fokus der Arbeit auf Einzelberatung vereinbar war. Aus diesem Grund erfolgt die Analyse und

Interpretation auf Basis von sechs Interviews. Die Anonymisierung der Daten sieht vor, nicht offenzulegen, um welche Organisationen es sich handelt, weshalb die Namen der Personen nicht genannt werden. Relevant ist jedoch das Geschlecht der Interviewpersonen, was sich auch im Interviewleitfaden und den Ergebnissen widerspiegelt.

5. Analyse

Das folgende Kapitel widmet sich der detaillierten Aufschlüsselung der Erkenntnisse, die sich auf Basis der Auswertung der Interviews erschlossen haben. Insgesamt wurden 17 Kodes zur Analyse des Materials herangezogen. Zehn davon beziehen sich dabei direkt auf die von Mezirow (1978; 2012) identifizierten Schritte im transformativen Lernprozess, wobei eine Kategorie zum Thema Widerstand hinzugefügt wurde. Die Kategorien gliedern sich in 1) Desorientierendes Dilemma, 2) Selbstreflexion mit intensiven Emotionen, 3) Kritische Überprüfung von Annahmen, 4) Erkennung von geteilter Erfahrungen und kollektiver Transformation, 5) Erkunden neuer Handlungsmöglichkeiten, 6) Aktionsplanung, 7) Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, 8) Probehandeln in neuen Rollen, 9) Aufbau von Kompetenz/Selbstvertrauen, 10) Re-Integration auf Basis neuer Perspektive und die Zusatzkategorie 11) Widerstand im Lernprozess.

Die restlichen sechs Kodes wurden induktiv entwickelt und gehen auf die Perspektiven sowie das Vorgehen der Beratungspersonen ein. Es wird unterschieden zwischen 1) Beratungsziel, 2) Methodeneinsatz und Intervention, 3) Wahrnehmung von Veränderung, 4) Wahrnehmung von Herausforderung, 5) Beziehung zum Klienten und 6) Kooperation mit Institutionen.

Mezirows Theorie wird also nicht aus der Sicht der Lernenden, sondern mit Fokus auf die Wahrnehmung der Beratungspersonen analysiert. Die induktiv gebildeten Kodes sollen dabei helfen, ein besseres Verständnis für die Arbeitsweise und Wahrnehmung der Berater*innen herzustellen und in Verbindung mit den deduktiven Kodes neue Erkenntnisse im Bereich des transformativen Lernens ermöglichen.

Die Kodes scheinen mit unterschiedlicher Häufigkeit in den Interviews auf. Insgesamt stechen drei davon hervor: *Strategie*, *Widerstand im Lernprozess* und *Beziehung zum Klienten*. Dabei handelt es sich um induktiv entwickelte Kategorien, wobei *Strategie* das Verhalten und die Arbeitsweise der Beratungspersonen fokussiert. *Widerstand im Lernprozess* hingegen beschreibt das Verhalten der Klienten aus der Sicht der Beratungspersonen, im Hinblick auf die Bereitschaft der Klienten zu lernen. Mit dem Kode *Beziehung zum Klienten* wird Bezug auf die Dynamik zwischen Beratungsperson und Klient genommen und die verschiedenen Parameter, die diese

beeinflussen. Bei den deduktiven Kategorien scheinen am häufigsten *Selbstprüfung mit emotionaler Reaktion, kritische Überprüfung von Annahmen* und *Erkunden neuer Handlungsmöglichkeiten* auf.

Nachfolgend werden die Kategorien vorgestellt und danach in narrativer Struktur anhand des Aufbaus der Beratung thematisiert. Die Darstellung orientiert sich an der Verzahnung der zwei analytischen Ebenen, die sich aus den Schritten des transformativen Lernprozesses nach Mezirow (1978; 2012) und den Erfahrungen, Einschätzungen und Perspektiven der Fachkräfte ergeben. Aus dieser Verknüpfung lassen sich die individuellen Lernprozesse und die Rolle der Fachkräfte hinsichtlich Herausforderungen, Ambivalenzen und Grenzen professioneller Einflussnahme ableiten. Die Interpretation der Daten wird daraufhin in der Reihenfolge der von Mezirow identifizierten Schritte im transformativen Lernprozess vorgenommen. Es ist wichtig anzumerken, dass die Forschungsfrage und die leitenden Annahmen den Fokus klar auf die Herausforderungen in der Beratung, vor allem den Widerstand darin, rücken.

5.1. Anstoß zur Veränderung

Der Anstoß zur Veränderung kommt im Falle der Gewalttäter durch die polizeiliche Wegweisung und die darauffolgende Verpflichtung zur Gewaltpräventionsberatung. Aus den Interviews kann abgeleitet werden, dass es sich für die Männer oft um eine überfordernde oder in Mezirows Worten desorientierende Situation handelt.

„Dann kommt die Polizei mit Blaulicht, mitunter 2-3 Einsatzwagenkräfte. Für die Klienten ist es ein Riesenthema, wenn die Polizisten dann mit den Schuhen in die Wohnung kommen oder in den eigenen vier Wänden dann ungefragt oder unerlaubt quasi ‚richten‘.“ (Interviewperson 7, 08.05.2025)

Der Auslöser für die Überforderung kann in der Konfliktsituation an sich liegen oder eben im Kontakt mit der Polizei, aber auch im Erstgespräch bei der Präventionsberatung.

„Das schreckt schon viele oft, wenn sie dann reingehen und das so offensichtlich lesen, ‚Beratungsstelle für Gewaltprävention‘, diese Gewalt, wenn sie das so vor Augen haben, wo sie dann schon innerlich sagen: ‚Das bin ich ja gar nicht‘. Und man dann halt rekonstruiert und sagt: ‚Doch, Sie haben Gewalt verübt‘.“ (Interviewperson 4, Pos. 107-110)

Durch die Konfrontation mit dem Täterbegriff wird das Selbstbild der Klienten in Frage gestellt, was zu einer Abwehrreaktion führt, indem sie versuchen, die Verantwortung von sich zu weisen. Interviewperson 4 geht besonders auf die Abruptheit der Situation ein, die sich durch die Wegweisung ergibt:

„Die Ersteinschätzung geht so, dass einer der beiden weg muss und der, der gehen muss, der geht gleich, also wirklich 10 Minuten packen und dann ist es diese Herausforderung schon, ‚wo gehe ich hin?‘“ (Interviewperson 4, Pos. 212-214)

Gleichzeitig kann die erste Überforderung auch zu einem Wunsch nach Anpassung und Veränderung führen. So beschreibt Interviewperson 5, wie die Erschrockenheit eines Täters ein Bedürfnis nach Veränderung wecken kann. Hier wird ersichtlich, wie breit das Spektrum an Reaktionen sein kann: zwischen Widerstand und Uneinsichtigkeit zu Offenheit für Veränderung und Einsicht.

Die Bereitschaft der Täter zur Teilnahme an der Beratung variiert daher. Ein immer wieder auftretendes Problem ist in diesem Zusammenhang die Ablehnung ihrer Beratung und das Nicht-wahrnehmen der Termine. Interviewperson 2 beschreibt, wie oft Krankheit als Ausrede eingesetzt wird oder dass Klienten durch verspätetes Erscheinen der Beratung aus dem Weg gehen wollen (vgl. Interviewperson 2, Pos. 450-451).

5.2. Der Aufbau der Beratungsbeziehung

Eine zentrale Frage des Interviewleitfadens hat sich damit beschäftigt, wie die Beratungspersonen den Einstieg in die Präventionsberatung wahrnehmen und gestalten. Während des Erstgesprächs navigieren die Berater*innen verschiedene Reaktionen:

„Also es gibt Leute, die sind im Erstgespräch total im Widerstand, wollen am liebsten rausrennen. Und dann kann man aber quasi über die Gesprächsführung den so einfangen, dass er dann freiwillig noch monatelang in Beratung bleibt. Es gibt die Leute, die sagen: ‚Ja, ich möchte was tun, das darf so nicht mehr passieren. Ich möchte meine Familie oder meine Partnerin nicht verlieren.‘ “ (Interviewperson 2, Pos. 104-111)

Interviewperson 3 betont, dass die wenigsten Klienten zu Beginn der Beratung einsichtig sind und sich ein Großteil in einer Form von Widerstand befindet. Das Gewaltverhalten werde in solchen Situationen meist bagatellisiert und gerechtfertigt durch das Verhalten der Betroffenen. Dies lässt sich auch in Interview 4 wiederfinden:

„Also die erste Reaktion ist schon oft Widerstand: ‚Ja, jetzt muss ich halt hierher und ich habe eigentlich nichts gemacht.‘ Diese Schuldabwehr und Erklärungen. ‚Ja, ich habe ja nur, weil...‘ ‚mein Gott, das war ein kleiner Schubser, wegen dem jetzt so ein Aufwand‘. Also dieses Herabbagatellisieren ist oft der Einstieg und dieses: ‚Ich konnte ja nicht anders, weil sie so ist‘. Dieses sich rechtfertigen und sagen: ‚Ich bin ja kein Monster.‘ “ (Interviewperson 4, Pos. 100-106)

Eine weitere Widerstandsreaktion ergibt sich aus einem Gefühl der vermeintlichen Vorverurteilung. Die Männer sehen sich durch die Polizei und das Gesetz als Täter verurteilt und unrechtmäßig behandelt, bevor es überhaupt zu einem gerichtlichen Urteil gekommen ist (vgl. Interviewperson 3, Pos. 181). Einige der Beratungspersonen versuchen dies abzufangen, indem sie darauf hinweisen, dass es im Rahmen der Beratung nicht um die Zuweisung von Schuld geht. Die Berater*innen nehmen eine klare Abgrenzung zu den Behörden vor und versuchen, einen urteilsfreien Raum zu schaffen.

Hierbei sticht das Motto „Achte den Täter, ächte die Tat“ (Interviewperson 5, Pos. 500) heraus und die damit verbundene Schilderung von Interviewperson 5.

„Der Widerstand kommt ja nicht von irgendwoher. Der Widerstand kommt in aller Regel daher, dass man sagt: ‚Ich möchte kein schlechter Mensch sein.‘ ‚Ich bin kein Frauenschläger.‘ ‚Ich bin ja nicht so.‘ Also dieses Annehmen vom eigenen Selbstbild und zu sagen: ‚Moment, der sieht mich aber so und so und ich bin ja nicht so.‘ Was ja auch legitim ist. Also insbesondere, wenn die Klienten nicht so sein möchten, haben wir ja grundsätzlich schon mal einen großen Schritt erreicht. (ebd.: Pos. 492-498)

Die Täter müssen sich in der Beratung mit der Diskrepanz zwischen ihrer Selbstwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung von außen auseinandersetzen. Damit in diesem Setting eine Beratungsbeziehung entstehen kann, ist es essenziell, den Klienten die Möglichkeit zu geben, ihre Seite des Konflikts wiederzugeben, um von da aus zu versuchen, in die Reflexion überzuleiten (vgl. Interviewperson 7, Pos. 24-25). Diese Begleitung vom Widerstand zur Bewusstseinserschaffung und Veränderung sieht Interviewperson 3 als eine der großen Herausforderungen in der verpflichtenden Präventionsberatung. Interviewperson 1 versucht, dies durch Transparenz anzuregen.

„Ich navigiere das so, dass ich da ein bisschen den Wind aus den Segeln nehme und ihnen sage: ‚Es ist mir bewusst, dass Sie nicht hier sein wollen. Es geht auch nicht darum, der Beraterin vorzugaukeln, dass Sie hier sein wollen, um da irgendwie gut durchzukommen oder Ihre Zeit abzusetzen.‘ Ich stelle die Frage in den Raum, ob wir einen Weg finden, diese 6 Stunden mit Sinn zu füllen.“ (Interviewperson 1, Pos. 85-90)

Den Klienten wird vermittelt, dass sie auch eine gewisse Entscheidungsmacht darüber haben, was in den Stunden passiert, und dass diese sich als positive Erfahrung entpuppen können. Besonders die Terminvereinbarung sticht hervor. Der erste Termin wird von der Beratungsstelle vorgeschrieben, jedoch können die Berater*innen bei weiteren Terminen die Verfügbarkeit der Klienten miteinbeziehen. Dieses Entgegenkommen erweist sich meist als positiv für die weitere Beratungsbeziehung und verringert den Widerstand, zu den Folgeterminen zu erscheinen. Die Klienten können so sicherstellen, dass sie nicht in der Arbeit fehlen müssen und ihre Arbeitsstelle nichts von ihrer Wegweisung erfährt (vgl. Interviewperson 4, Pos.147-159).

„Da steckt ja oft die Sorge dahinter, ‚super, was sage ich jetzt meinem Chef?‘ Thema Gewalt ist nicht unbedingt gut für die Arbeit. Und wenn die dann merken ‚oh ich muss jetzt nicht unbedingt das überall breittreten und wir können das so lösen‘, dann ist da auch schon mal mehr Bereitschaft.“ (Interviewperson 4, Pos. 155-159)

Die Entscheidungsmacht kann auch im weiteren Hinblick eine wichtige Rolle spielen, um den Umgang mit Widerstand zu ermöglichen, so berichtet Interviewperson 5:

„Jeder, wirklich jeder Klient, mit dem ich jemals gearbeitet habe, kommt mit irgendeiner Form von ‚ich konnte ja nicht anders‘, und da aufzuzeigen: ‚Doch, Sie haben nicht nicht anders gekonnt, sondern Sie haben eine Entscheidung getroffen. Diese Entscheidung hat zu diesen Folgen geführt.‘ Das ist ein bisschen der Öffner. Vor allem auch, weil die Klienten sich da handlungsmächtiger fühlen. Wenn ich sage: ‚Es ist mir passiert und ich kann nichts dafür.‘, kann ich es auch nicht verhindern. Wenn ich aber sage: ‚Moment, Sie haben eine Entscheidung getroffen, Sie können sich auch anders entscheiden.‘ Dann hat er selbst wieder die Kontrolle, die er total gern will.“ (Interviewperson 5, Pos. 664-673)

Der Berater versucht hier, den Klienten gegenüber den Zusammenhang zwischen Kontrolle und Verantwortung zu verdeutlichen und ihren Widerstand zu reduzieren. Trotz des häufig präsenten Widerstands kommt es nur in den seltensten Fällen zu einem Scheitern bei dem Versuch, ein Beratungsverhältnis zu etablieren. Die Täter haben daraufhin die Option, die vorgeschriebene Geldstrafe zu bezahlen, anstatt eine Beratung zu absolvieren (vgl. Interviewperson 2, Pos. 140-143). Bevor es dazu kommt, kann versucht werden, durch einen Berater*innenwechsel einen Zugang zum Klienten zu finden (vgl. Interviewperson 1, Pos. 695-706).

Interviewperson 4 sieht im Beratungseinstieg häufig die Emotionalität der Klienten im Vordergrund (vgl. Interviewperson 4, Pos. 199-202). Die ungewohnte Situation zwingt viele Täter, sich mit ihren Emotionen auseinanderzusetzen. Für einige von ihnen ist die Beratung daher etwas, woran sie sich festhalten können, weil ihnen jemand zuhört, auch wenn der Zugang zu den Emotionen sich schwierig gestaltet.

„Da weinen schon ganz viel, wo sie einfach sehen, ja, das hat nicht gepasst. Also diese Emotionalität ist schon häufig und ganz viele werden bei uns, nur ein Gefühl von mir jetzt, von meiner Einschätzung, das erste Mal überhaupt mit Gefühlen konfrontiert. Also ganz viele dieser Täter, Gewalttäter haben gar keinen Zugang zu ihrer Gefühlswelt. Und da beginnt das Problem schon mal. Die spüren sich nicht, fühlen dadurch ihre Grenzen nicht und kommen dann in eine Überforderung rein.“ (Interviewperson 4, Pos. 223-231)

Das Geschlecht der Beratungsperson kann im Verhältnis zu den Klienten ebenfalls eine wichtige Rolle spielen. Von den sieben Interviews wurden drei mit Beraterinnen durchgeführt, die berichten, wie sich ihr Frau-Sein auf die Beratungsbeziehung auswirkt.

„Also, implizit junge Frau ist ganz, ganz oft ein Thema. Also, wenn man das jetzt intersektional sieht. Die sagen dann: ‚Du könntest meine Tochter sein‘ und ‚junge Frauen gehören geschützt und wie Küken behandelt‘ und so. Alter und Geschlecht, wie ich geschlechtlich gelesen werde, macht einen Unterschied. Es gibt aber auch tatsächlich, und das finde ich, wird unterschätzt, die Männer, die sich schämen würden, mit anderen Männern zu sprechen, weil über Gefühle sprechen ist eine Frauensache und die wollen dann nur mit Frauen reden. Am liebsten nicht mit einer Frau, die vielleicht in einem Alter ist, dass sie an die Mama erinnert. Bei denen entspannt sich dann was.“ (Interviewperson 1, Pos. 656-670)

Durch diese Schilderung wird ersichtlich, dass auch in der Beratungsbeziehung Geschlechterstereotype greifen, wobei die Beraterin es schafft, diese zu ihrem Vorteil zu nutzen. Die vermeintlich höhere Machtposition, in der sich die Klienten sehen, sorgt für ein verringertes Schamgefühl und ermöglicht der Beraterin so, einen ersten Zugang zu etablieren (vgl. ebd. Pos 671-673).

Interviewperson 3 beruft sich in diesem Kontext auf ihre Erfahrungen als Mann in der Beratung. Ein Mann zu sein könne demnach ein Vorteil sein, wenn es sich um einen Täter handelt, der z.B. eine patriarchale Einstellung habe. Die Person schätzt die Wahrscheinlichkeit höher ein, dass die Informationen aus der Beratung angenommen werden können, wenn sie unter diesen Umständen von einem männlichen Berater kommen (vgl. ebd.: Pos. 533-539).

Genauso, wie es widerständigere Klienten gibt, gibt es auch jene, die sich offen gegenüber dem Beratungsinhalt zeigen; so können Themen wie Männlichkeitsbilder und Geschlechterrollen nicht nur implizit Teil der Beratung sein, sondern auch explizit angesprochen werden. Beraterin 1 beschreibt, dass vor allem der Zugang bei Männern, die selbst unter diesen Rollenbildern und Ansprüchen leiden, sehr leicht sein kann. In solchen Beratungsbeziehungen können geschlechterstereotype Annahmen wie „Männer dürfen nicht weinen“ oder dergleichen diskutiert werden - nicht nur, weil die Thematisierung von Geschlechterstereotypen Teil der Gewaltprävention sein sollte, sondern weil diese Klienten selbst Interesse daran zeigen (vgl. Interviewperson 1, Pos. 354-363).

Neben der Kategorie Geschlecht kann auch Religion eine Rolle in der Beratung spielen. In manchen Fällen kann es hilfreich sein, wenn die Beratungsperson und der Klient derselben Konfession angehören. Kommt der Klient dann mit Annahmen und Überzeugungen, die er fälschlicherweise seinem Glauben zuschreibt, kann die

Beratungsperson aufklären und glaubhafter wirken als eine Person, die nicht Teil der Glaubensgemeinschaft ist (vgl. Interviewperson 3, Pos. 516-526).

5.3. Veränderung wahrnehmen und anregen

Bei allen Klienten müssen die Beratungspersonen einschätzen, in welcher Form und in welchem Ausmaß eine Veränderung stattfinden kann (vgl. Interviewperson 2, Pos. 525-526). Die Bereitschaft, an der Beratung teilzunehmen, gestaltet sich verschieden. Es beginnt beim pünktlichen Erscheinen zu den Terminen (vgl. Interviewperson 4, Pos. 658-659) und mündet im Idealfall im Verlauf der Einheiten in einer aktiven Teilnahme, auch wenn diese beim ersten Termin noch nicht gegeben ist (vgl. Interviewperson 5, Pos. im 207-219). Im Gesetzestext wird zwar auf die Verpflichtung zu einer „aktiven“ Teilnahme hingewiesen, jedoch wird keine Definition bereitgestellt (§38a Absatz 8). Hier scheint es den Fachkräften also selbst überlassen, welche Art der Mitarbeit sie als (nicht) aktiv einstufen und wann sie die Sicherheitsbehörde einschalten.

Die Bereitschaft, sich zu verändern, ist der erste Schritt, jedoch impliziert dies noch nicht, dass auch tatsächlich eine Veränderung eintreten wird. Interessant wird daher, woran die Beratungspersonen festmachen, dass sich bei einem Täter etwas zu verändern beginnt, und wie sie das Veränderungspotenzial einschätzen.

Gewisse Kriterien, wie etwa Sucht, Arbeitslosigkeit und Alter, können sich auf das Veränderungspotenzial auswirken (vgl. Interviewperson 3, Pos. 454-455; Interviewperson 3, Pos. 501-503). Ein starkes soziales Umfeld hingegen ist ein Vorteil. Der Klient bekommt die Möglichkeit, im Austausch mit seinem Umfeld zu reflektieren und muss sich keine Sorgen machen, nach der Wegweisung keine Unterkunft zu finden, da er sich auf sein soziales Netzwerk beziehen kann (vgl. Interviewperson 3, Pos. 408-413). Dem setzt Interviewperson 4 den Verlust dieses Netzwerks durch die Gewalttaten entgegen. Je mehr die Täter also verlieren oder verlieren können, desto williger seien sie, Veränderungen zu implementieren (vgl. Interviewperson 4, Pos. 816-817).

„Es spielen so viele Faktoren für ein Gelingen mit ein, z.B. wie alt ist der Mensch, wie lange besteht dieses Muster schon, was er da betreibt? Wie tief sitzt die Kernverletzung, die ja immer total ausschlaggebend ist? Was ist diese erlernte Sozialisation? Also so viele Faktoren spielen da mit. (Interviewperson 4 TR, Pos. 1003-1008)

Beratungsperson 4 weist außerdem darauf hin, dass eine wichtige Grundvoraussetzung für Veränderung „Intelligenz“ sei. Der Klient müsse fähig sein, zu reflektieren, was schwierig wird, wenn er lediglich auf die Deckung seiner Grundbedürfnisse aus sei (vgl. Interviewperson 4, Pos. 1026-1029). Die Beraterin spricht hier nicht von kognitiver Leistungsfähigkeit, sondern der Fähigkeit zur Selbstreflexion, die sie als Indikator für Entwicklungspotenzial festmacht. Dem gegenüber steht die Orientierung an den Grundbedürfnissen, die mehr auf eine impuls- oder defizitgesteuerte Handlungsebene hinweist. Hierbei kann es sich z. B. um die kurzfristige Regulation von Stress, Überforderung oder Statusbedrohung handeln.

Damit einher geht ein wichtiger Moment, den mehrere Berater*innen in den Interviews aufgreifen, und zwar, wenn der Klient zugibt, etwas falsch gemacht zu haben, und beginnt, sein eigenes Verhalten wahrzunehmen, was als erster Schritt in der Verantwortungsübernahme gesehen werden kann (vgl. ebd.: Pos. 322-328; Interviewperson 2, Pos. 247-255). Durch den Fokus auf das eigene Verhalten, anstatt das anderer Menschen, könne der Klient einen Zugang zur Selbstreflexion finden (vgl. Interviewperson 1, Pos. 204-210).

Besonders positiv bewerten die Berater*innen die Hinweise auf Reflexionsarbeit, wenn der Klient in einer späteren Einheit von neuen Einblicken berichtet, die durch einen Austausch mit dem Umfeld oder durch Denkprozesse in einer vergangenen Einheit entstanden sind (vgl. Interviewperson 5, Pos. 207-219). Auffallend sind auch Momente, in denen die Klienten sich auf die vergangenen Einheiten beziehen und davon erzählen, wie sie die besprochenen Strategien anwenden konnten. Interviewperson 7 beruft sich hier auf Beispiele, in denen Klienten etwa erfolgreich ein Timeout einsetzen konnten, um einen weiteren Gewaltvorfall zu verhindern.

„Es gibt halt die Muster, die eskalierend sind. Aber wenn man da einfach aussteigt und was anders macht, dann berichten mir die Klienten immer wieder, dass es sich zwangsläufig aufs Konfliktverhalten auswirkt. Also, wenn ich wirklich sag ‚du Schatz, so mag ich nicht mehr‘, oder ‚Entweder schaffen wir es jetzt in einem anderen Ton zu sprechen oder sonst möchte ich eine halbe Stunde auf den Balkon gehen oder rausgehen‘. Dann macht es ja was mit der Partnerin, und nicht nur so, dass die jetzt sagen der redet nicht mehr mit mir, sondern, dass sie das Gefühl haben, sie können es mit beeinflussen und dann halt später klären oder anders klären. Auf jeden Fall nicht mehr eskalieren lassen.“ (Interviewperson 7, Pos. 153-155)

Ein Timeout ermöglicht beiden Beteiligten eine sofortige Auszeit von der Konfliktsituation, meist durch räumliche Distanz, um zu einem späteren Zeitpunkt wieder in ein Gespräch miteinander zu gehen.

Ein weiterer Indikator für Veränderung sei, wenn Gefühle konkret benannt werden können und der Täter vermehrt über diese spricht (vgl. Interviewperson 7, Pos. 227-228). Ein anderer Berater wiederum hat eine besonders prägnante Antwort auf die Frage zu möglichen Hinweisen auf Veränderungsprozesse:

„Die einfachste Antwort ist, viele Klienten sagen es uns. Viele sagen schon okay, das war jetzt ein Aha-Erlebnis, das habe ich so noch nicht gesehen, darüber werde ich nachdenken in einem Gespräch oder am Ende der Beratung, wie auch immer. Wo man dann sieht, man hat irgendwie einen Denkprozess angestoßen und sie sind bereit, sich damit auseinanderzusetzen.“ (Interviewperson 5, Pos. 518-522)

Von der im Zitat aufscheinenden Transparenz der Klienten bis hin zu deren Emotionalität können also verschiedene Verhaltensweisen auf eine sich anbahnende Veränderung hinweisen (vgl. ebd.: Pos. 227-232). Zentral ist dabei, dass es sich nicht um einen linearen Prozess handelt, daher können immer wieder sowohl Rückschritte als auch Fortschritte Teil der Entwicklung sein. Die Berater*innen stehen vor der Aufgabe, diesen Prozess zu unterstützen und müssen dafür vielseitige Strategien einsetzen.

5.4. Veränderung unterstützen

Die Beratungspersonen gehen auf die Klienten individuell ein und schöpfen aus den Methoden, die ihnen zur Verfügung stehen. Immer wieder kann hierbei die Rekonstruktion der Tat relevant sein, um zu erkunden, wann und wie es im Konflikt zur Gewalthandlung kam. Die Beraterin beruft sich dabei auf das sog. Stresstoleranz-Modell, um zu eruieren, wo in der Stresssituation der Kontrollverlust stattgefunden hat (vgl. Interviewperson 1, Pos. 600-613):

„Wie hast du dich an welchem Punkt warum entschieden, so zu handeln? Hat dir das geholfen? Also er darf dann auch selber bewerten, ich bin nicht diejenige, die sagt, das hat gepasst und das hat nicht gepasst und mit dem Rotstift drüber geht. Sondern er sagt: Ja, da habe ich das Gefühl, es hat was gebracht oder er hat das Gefühl, das hat es nicht gebraucht. Ich traue mich dann auch kritisch zu hinterfragen, weil wenn er sagt, er hat einmal richtig losgeschrien und dann hat die gefährdete Person das verstanden. Da habe ich gesagt, hat sie es verstanden oder hat sie einfach nur Angst gehabt vor dir.“ (Interviewperson 1, Pos. 611-620)

Die Beratungsperson versucht durch gezielte Fragen herauszufinden, wie der Täter sein eigenes Verhalten einschätzt und warum er in einem gewissen Moment Gewalt als sinnvolle Lösung befunden hat. Dabei geht es vor allem darum, das Gewaltverhalten im Kontext, in dem es entstanden ist, zu reflektieren, wobei durch die Beratungsperson keine Bewertung oder Verurteilung passiert. Es werden lediglich Fragen gestellt, die zur weiterführenden Reflexion im Hinblick auf die Wirkung der Gewalt anregen sollen.

Oft ist es die Betroffenheit und Angst der Angehörigen, die beginnt, dem Klienten die Augen zu öffnen. Speziell, wenn der Mann die Beziehung mit der Partnerin fortführen will, kann ihre Betroffenheit ein Auslöser für eine tiefere Auseinandersetzung mit dem eigenen Verhalten sein (vgl. Interviewperson 1, Pos. 621-623). Manchmal reicht die Angst der Partnerin jedoch nicht aus, und erst die negativen Auswirkungen auf die Kinder verdeutlichen dem Täter, dass eine Veränderung stattfinden muss (vgl. Interviewperson 7, Pos. 65).

„Also viele Klienten sagen: Mir ist es ja wurscht, dann gehe ich halt ins Gefängnis oder, sie hat es verdient. Aber dann zu sagen: Gut, Ihre Kinder haben es auch verdient, dass sie das miterleben müssen und Angst haben? Was haben Ihnen die Kinder getan? Insbesondere bei Klienten, die dann wirklich länger weg müssen, ein halbes Jahr oder was: Die haben sich das jetzt auch verdient, dass sie den Papa so lange nicht sehen? Das wollten Sie, nehme ich an, weil sonst hätten Sie es nicht getan.“ (Interviewperson 5, Pos. 631-638)

Die Konfrontation mit den Konsequenzen der Tat weitet den Blick von der Täter-Opfer-Beziehung auf das gesamte Umfeld aus. Dem Täter wird vermittelt, dass seine Taten weit über den von ihm intendierten Rahmen Schaden verursachen (vgl. ebd.: Pos. 643-647). In diesem Zusammenhang kann z.B. auch erarbeitet werden, wo seine Verantwortung in der jeweiligen Situation lag.

Manchmal versuchen Täter, das Gewaltverhalten zu rechtfertigen und die Verantwortung auf die betroffene Person zu übertragen. Dem begegnet der Berater mit einer klaren Abgrenzung und verdeutlicht die Anteile des Täters am Konflikt (vgl. Interviewperson 5, Pos. 262-276).

„Und wenn man dann aber sagt, ja, aber da war eine Streitsituation und sie hat auch das und das gesagt, dann nehmen wir das schon insofern an, wenn das so war, wir waren nicht dabei, dann ja, hat sie das gesagt. Das ist die Verantwortung der Partnerin. Ihre Verantwortung ist aber, dass Sie darauf völlig inadäquat und mit Gewalt reagiert haben.“ (Interviewperson 5, Pos. 271-276)

Nicht nur, dass ihre Reaktion inadäquat war; auch die gesetzliche Lage muss den Klienten oftmals erklärt werden. Dies fassen die Berater*innen unter dem Begriff der *Normverdeutlichung* zusammen. Die Täter wollen nicht immer annehmen, dass ihr Verhalten gegen das Gesetz verstößt, und berufen sich auf frühere Zeiten und vermeintliche kulturelle Gegebenheiten, um ihr Verhalten zu normalisieren (vgl. Interviewperson 3, Pos. 315-322; Interviewperson 5, Pos. 394-411). Dies geht soweit, dass sie auch hinterfragen, ob die Beratungsperson sich überhaupt einmischen dürfe, denn es sei doch Privatsache, was in der Beziehung passiere (vgl. Interviewperson 4, Pos. 397-405).

Ein Berater geht besonders darauf ein, wie er mit Klienten arbeitet, die Anhänger der ‚Mannosphäre‘²⁰ sind und daher überzeugt sind von der ‚Red Pill Ideologie‘²¹.

„[G]erade die Jungen mit TikTok und Co. lassen sich da ganz gern beeinflussen.

Da gilt es dann eben ganz klar dagegen zu arbeiten und zu sagen: ‚ja eh, nur die Red Pill ist leider Bullshit und nicht viel mehr.‘ Das ist eine Herausforderung und eine Herausforderung, die natürlich wir in der Beratung in 6 Stunden haben, aber eher gesamtgesellschaftlich.“ (Interviewperson 5, Pos. 332-337)

Der Berater konfrontiere die Männer in solchen Fällen bewusst mit der Rechtsgrundlage in Bezug auf Gewalt gegen Frauen und versuche, ihnen zu vermitteln, dass es zu im Internet propagierten Meinungen über den Umgang mit Frauen auch Alternativen gibt. Im Gegensatz zum Gesetz, welches die gesellschaftliche Norm widerspiegelt, betont der Berater, dass es sich bei solchen Beiträgen eben ‚nur‘ um Meinungen handle, die zu strafbaren Handlungen führen können. Zusätzlich dazu versuche er, die Klienten zu ermutigen, auf sozialen Medien Beiträge anzuschauen, die eben diesen Überzeugungen widersprechen, um aufzuzeigen, wie sich Algorithmen verändern können (vgl. Interviewperson 5, Pos. 413-423).

Neben der Normverdeutlichung sprechen die Berater*innen auch über Männlichkeitsbilder und Konfliktverhalten. Das Sprechen über Männlichkeitsbilder erfordert jedoch eine gewisse Offenheit der Klienten, da die Berater*innen sonst auf vermehrten Widerstand stoßen können. Dieser Widerstand äußert sich für die

²⁰ Bei der ‚Mannosphäre‘ handelt es sich um ein Netzwerk von Männern, die sich in den sozialen Medien zusammenfinden und für Männerrechte eintreten (vgl. Botto/Gottzén 2023: S.597).

²¹ Entstanden ist die Ideologie 2012 auf der online Plattform Reddit und wurde in Anlehnung an den Film Matrix (1999, Lana & Lilly Wachowski) benannt. Im Film muss sich der Hauptcharakter entweder für die blaue oder rote Pille entscheiden, wobei die blaue die Illusion aufrechterhalten würde und die rote die Realität offenbart (vgl. Botto/Gottzén 2023: S.597). Die sog. ‚Red Pill Ideologie‘ positioniert ihre Anhänger, durch den Glauben an männliche Suprematie, als Antifeministen. Sie sind davon überzeugt, dass die Welt auf Frauen ausgerichtet sei und Frauen mittlerweile zu viele Rechte hätten, weshalb Feminismus zur Diskriminierung von Männern geführt habe. Gleichzeitig sind die Männer in einem Wettbewerb untereinander, um eine Partnerin zu finden, wobei Gewalt als legitimes Mittel zum Zweck gesehen wird, um von Frauen zu bekommen, was sie wollen (vgl. Botto/Gottzén 2023: S.597f.).

folgende Beraterin als die Zurückweisung von Verantwortung und das Festhalten am eigenen Opferstatus.

„Da kommen oft Beschuldigungen an die Gefährdeten, Beschuldigungen an die Gewaltbetroffenen. Diese Beschuldigungen enthalten ganz oft ‚das System, bevorzugt Frauen‘, ‚die geben immer den anderen recht, weil mein Gesicht passt dem Polizisten nicht‘, ‚weil ich meine Meinung sage‘. Also wenn ich da komme mit ‚ja, aber es sind schon patriarchale Machtverhältnisse‘ [...] Also da würden die Ohren sofort zuklappen.“ (Interviewperson 1 , Pos. 341-352)

Bei vielen Beratungen sei Männlichkeit daher nur implizit Thema. Ein Berater thematisiert in diesem Kontext bei Bedarf die Aufgabenverteilung im Haushalt und die Gestaltung des Familienlebens des Klienten und seiner Partnerin. Dies öffne z.B. den Raum für die Frage, wie sich ein Mann zu verhalten habe (vgl. Interviewperson 7, Pos.70-72). Zugleich spricht Interviewperson 1 über Klienten, die durchaus interessiert am Thema Männlichkeitsbilder sind, und erwähnt insbesondere jene Männer, die unter den gesellschaftlichen Vorstellungen des idealen Mannes oder Ansprüchen des sozialen Umfelds leiden (vgl. Interviewperson 1, Pos. 354-363).

Grundsätzlich geht es oft darum, dass sich die Klienten nicht nur mit ihrem Verhalten auseinandersetzen, sondern auch mit ihrem eigenen Wohlbefinden. Die Berater*innen fragen z.B. konkret nach, wie sich für sie ihre Beziehung anfühle, ob der Klient in dem jetzigen Umgang mit seiner Partnerin glücklich sei und ob das auch für seine Partnerin zutreffe (vgl. 329-338). Es wird also eine Bestandsaufnahme der Beziehung gemacht, um zu eruieren, was verändert werden muss (vgl. Interviewperson 2, Pos. 587-594).

„Oder wir haben einen Klienten, der dann sagt: ‚Ok, wieso ist es jetzt schlecht, wenn ich in einer Beziehung so eine hierarchische Kultur habe?‘ zum Beispiel. ‚Warum habe ich mehr davon in einer Beziehung, wenn wir auf einer gleichberechtigten Ebene miteinander leben und reden?‘ ‚Was ist mein Benefit davon?‘ Also so unterschiedlichste Themen oder eben auch: ‚Wie kann ich einen guten Zugang zu meinen Gefühlen bekommen?‘ ‚Wieso tue ich mich so schwer als Mann, Mitgefühl zu zeigen, was steckt da genau dahinter?‘ “ (Interviewperson 3, Pos. 791-797)

Auffallend ist hierbei, dass der Berater auf die Vorteile für den Klienten eingehen muss, um die Veränderung attraktiv zu machen. Es geht also nicht darum, sich für die andere Person zu ändern, sondern zum eigenen Vorteil.

Der wichtigste Vorteil der Verhaltensänderung durch den Klienten ist, dass mit Handlungsalternativen einer Straftat und einem möglichen Freiheitsentzug aus dem Weg gegangen werden kann. Eine Beraterin stellt dem Klienten eine allgemeine Verbesserung der Lebensqualität in Aussicht, wenn dieser willig ist, sich zu verändern (vgl. Interviewperson 4, Pos. 181-189). Eine weitere interviewte Beraterin beschreibt, dass ihrer Einschätzung nach dieser Zugang leichter angenommen werden kann als der Versuch, eine Perspektivenübernahme der Betroffenen zu erzielen oder Opferempathie herzustellen. Es scheint für die Berater*innen also nicht ausschlaggebend zu sein, aus welchem Grund der Täter sich ändert, sondern lediglich, dass keine Gewalt mehr ausgeübt wird (vgl. Interviewperson 2, Pos. 631-641).

„Also [ich habe] schon die Tat vor Augen, aber wirklich auch zu sagen, welche positiven Aspekte hätte er denn, wenn er anders reagieren könnte? Also diese Menschen auch in ihre Selbstwirksamkeit zu bringen, also dass die nicht übermannt sind von ihren Gefühlen und dann reagieren.“ (ebd.: Pos. 306-312).

Durch das Wahrnehmen der eigenen Grenzen als Teil der Selbstfürsorge wollen die Berater*innen den Klienten beibringen, frühzeitig auf die eigenen Warnsignale reagieren zu können (vgl. Interviewperson 4, Pos. 905-911). Ein konkreter Fall von Interviewperson 5 veranschaulicht dies. Der Berater beschreibt, dass der Klient eine sehr enge Bindung zu seinen Kindern hat und unter dem Kontaktverbot leidet. Außerdem bemerkt er, dass der Klient die Namen seiner Kinder auf seinem Arm tätowiert trägt. Der Klient berichtet, dass er bemerkt, wie in Konfliktsituationen seine Haut zu kribbeln beginnt und identifiziert dies als ein Warnzeichen. Anstatt die Konfliktsituation in so einem Moment weiter ausarten zu lassen, schlägt der Berater vor, dass der Klient seine Hand auf das Tattoo legt, um sich daran zu erinnern, dass die Konsequenz für sein Gewaltverhalten das Kontaktverbot zu seinen Kindern ist. Der Berater betont in diesem Zusammenhang, dass er es als essenziell für die Verhaltensänderung einstuft, Menschen eine Aussicht zu geben, und zieht den Vergleich mit einer Person, die aufhören möchte zu rauchen. Die Chancen seien

demnach höher, wenn die Person für sich einen Vorteil identifiziere, um die Motivation aufzubringen, etwas zu ändern (vgl. Interviewperson 5, Pos. 595-619).

Ein wichtiges Werkzeug, um Veränderung anzuregen, ist die Biographiearbeit, welche von mehreren Beratungspersonen angesprochen wird. Der Einsatz der Biographiearbeit könne sich als sehr produktiv erweisen, berichtet einer der Berater und bezieht sich dabei auf Momente, die für ihn Durchbrüche in den Beratungsbeziehungen dargestellt haben (vgl. Interviewperson 3, Pos. 652-655).

„Also wenn ein Klient darunter leidet, nicht weinen zu dürfen oder bei den eigenen Eltern auch als Erwachsener kein Gehör zu finden, wenn sich vielleicht das ganze restliche Umfeld schon abgewandt hat, dann finde ich da Verknüpfungspunkte. Dann denke ich mir im Hinterkopf, ja, patriarchale Strukturen, Leistungsgesellschaft, viel Druck, aber verbal gehe ich tatsächlich über sein Erleben.“ (Interviewperson 1, Pos. 376-382).

Der Einblick in gegenwärtige Lebensverhältnisse, wie z.B. die Erwartungen des Klienten an die Partnerin, aber auch an sich selbst, und der Blick in die Vergangenheit auf mögliche eigene Gewalterfahrungen, kann den Berater*innen Anhaltspunkte geben, um die Ursachen der Gewalt festzustellen (vgl. Interviewperson 4, Pos. 246-252). Hierbei geht der Berater zwar über das individuelle Erleben des Klienten an die Problematik heran, er verknüpft dies jedoch mit seinem Bewusstsein für die Strukturen, die Gewalt begünstigen.

5.5. Grenzen der Beratung

Ein essenzieller Aspekt der vorliegenden Forschung ergibt sich durch die von den Beratungspersonen identifizierten Herausforderungen in ihrem Berufsfeld. Jede Beratungsperson erzählt im Laufe der Interviews von schwierigen Momenten oder strukturellen Gegebenheiten, in denen sich die Grenzen des Möglichen im Präventionsberatungskontext offenbaren.

Ein wichtiger Faktor, der in der Analyse bereits thematisiert wurde, ist der Umgang mit Sucht und Drogenmissbrauch, besonders wenn nicht nur der Klient, sondern auch die Partnerin betroffen ist. In solchen Fällen können sich Betretungsverbote häufen, was bedeutet, dass der Klient noch vor Abschluss der sechs

Beratungseinheit erneut weggewiesen wurde und daher nochmal sechs Stunden absolvieren muss. Substanzmissbrauch stellt daher eine Hürde in der Präventionsarbeit dar und kann dazu führen, dass Menschen noch vor dem Absolvieren der letzten Beratungseinheit bereits erneut weggewiesen werden (vgl. Interviewperson 7, Pos. 198). Das Umfeld ist hier ein entscheidender Punkt, welcher die Veränderung bestimmen kann.

„Es gibt schon natürlich auch Klienten, die in - die Polizei sagt immer milieubedingten - gewaltbedingten Zuständen, nennen wir es mal so, mit Alkoholkonsum, mit Kleinkriminalität, permanentem Gewaltverhalten im Umfeld leben. Das sind sozusagen die, wo klar ist, die kommen sicher wieder. Die haben schon mehrmals ein Betretungsverbot gehabt, weil man einfach aus diesem Kreislauf schwer rauskommt.“ (Interviewperson 3, Pos. 844-853).

Im Laufe der Beratung kann sich auch die Veränderungsbereitschaft der Klienten ändern, denn nach einer Aussprache mit der Partnerin sehen die Täter in manchen Fällen keinen Grund mehr, sich zu ändern:

„Bei anderen Klienten, wo ganz klar ist, er hat sie verprügelt, dass dann drei Tage nach dem Vorfall die Partnerin bei uns anruft und sagt: Nein bitte, wir haben uns wieder vertragen und ich möchte, dass er das nicht machen muss. Wo wir dann sagen: Wir sind die Beratungsstelle, die Entscheidung hat die Sicherheitsbehörde getroffen, es gilt als eine gesetzliche Verpflichtung. Aber wo für uns schon klar ist, da ist die Partnerin wieder soweit im Boot, dass es schwierig für uns wird, weil eben diese Möglichkeiten zu intervenieren mit ‚Sie möchten ja die Partnerin nicht verlieren‘ wegfällt. Wenn er kommt und sagt: ‚Sie hat mir längst verziehen und sie hat schon gesagt, sie hätte mich nicht provozieren sollen‘. Also da bist du in einer der schwierigsten Beratungssituationen [...].“ (Interviewperson 5, Pos. 774-785)

Die Herausforderung besteht für den Berater hier in der Rechtfertigung der Tat durch die betroffene Person, denn so wird dem Täter vermittelt, dass die Betroffene für sein Verhalten verantwortlich war.

Der Berater versucht in diesen Momenten, das Gespräch aktiv auf das Gewaltverhalten des Täters zu fokussieren und alternative Handlungsmöglichkeiten durchzugehen (Interviewperson 5, Pos. 813-821). Konkret beschreibt er dies anhand

eines Falls, in dem eine Ehefrau ihren Partner mit seinem Bruder betrogen hat. Hier war der Klient der festen Überzeugung, dass sein Gewaltverhalten gerechtfertigt gewesen sei:

„Es gibt einige wenige dieser Fälle, die wirken wie aus einer schlechten Fernsehserie, wo die Klienten natürlich sich beharrlich im Recht sehen, wo man dann sagt: ‚Okay, aber hätten sie auch anders reagieren können?‘ ‚Hätte es nicht genauso funktionieren können, wenn sie anstatt dass Sie beide beschimpfen und mit dem Tod bedrohen, was weiß ich, Sie in ihrer Wut den Fernseher kaputt machen?‘ Ist immer noch deplaté, aber Sachbeschädigung von eigenem Eigentum ist zumindest nicht strafbar. ‚Wie hätten Sie die Aggressionen anders raus bringen können?‘“ (Interviewperson 5, Pos. 811-820)

Hier wird auch tragend, dass die Präventionsberatung nur sechs Stunden umfasst. Das hat zur Folge, dass die Berater*innen stets priorisieren müssen, was sie thematisieren können. Das kurze Beratungsverhältnis lässt besonders bei widerständigen Klienten wenig Raum, um Veränderung zu erzielen (vgl. Interviewperson 1, Pos. 302-304). Das Herstellen von Opferempathie ist in diesem Zeitraum eine große Herausforderung und die Beratungspersonen müssen damit umgehen, Täter nach den sechs Einheiten wieder zu entlassen, obwohl ein Risiko für neuerliche Gewalttaten besteht (vgl. Interviewperson 7, Pos. 237). In weiterer Folge ist deshalb die Lücke im Anschluss an die Präventionsberatung ein weiteres Hindernis für langfristige Gewaltprävention, wenn es um jene Täter geht, die ein hohes Risiko für die Betroffenen darstellen (vgl. Interviewperson 6, Pos. 11).

Die von Interviewperson 6 hervorgehobene Lücke entsteht, wenn es zu keiner Verurteilung kommt, da die Täter dann nicht verpflichtet sind, ein Verhaltensänderungsprogramm zu durchlaufen und intensiver an ihrem Gewaltverhalten zu arbeiten. Lediglich eine Fortsetzung der Beratung auf freiwilliger Basis ist möglich, wovon jedoch jemand, der sich selbst nicht ändern möchte, nicht Gebrauch machen wird, oder nur unter dem Einsatz der oben diskutierten Täterstrategien.

Diese Täterstrategien in so kurzer Zeit zu identifizieren, ist für Menschen, die mit Gewalttätern arbeiten, ein schwieriges Unterfangen:

„Natürlich gibt es Persönlichkeitsstörungen, wo klar ist, der manipuliert massiv, seine gesamte Umgebung, seine Frau, seine Kinder, persönliches Umfeld und was auch immer, setzt Gewalt kontrolliert ein. Das natürlich jetzt in 6 Stunden herauszufinden, ist eine Herausforderung. Zweitens kannst du dann auch nichts machen. Also das ist ein Soziopath, den kannst du nicht verändern. Der ist überzeugt von dem, dass er das Richtige macht und, dass er da völlig von sich überzeugt ist und überzeugt oft dann unser ganzes Umfeld davon.“ (Interviewperson 3, Pos. 974-981)

Der Berater verweist hier zwar auf Persönlichkeitsstörungen, diese werden in der verpflichtenden Präventionsberatung jedoch nicht diagnostiziert, da es sich nicht um ein klinisch diagnostisches Setting handelt. Das Ziel der Beratung ist die Risikoeinschätzung und der Gewalt-Stop (vgl. Interviewperson 3, Pos. 477-487).

Die Berater*innen müssen jedoch nicht nur mit manipulativem Verhalten umgehen, sondern manchmal auch mit Gewaltverhalten innerhalb der Beratung. Eine Beraterin erzählt in diesem Kontext von einem Klienten, der ihr anzügliche Nachrichten geschrieben hat, und anderen, die verbal ausfällig geworden sind (vgl. Interviewperson 2, Pos.880-888). Eine Weitere berichtet von Klienten, die ihr Aussehen, Geschlecht und Alter kommentieren, um sich ihr dadurch zu widersetzen, und einem von ihnen, der bei seinem zweiten Betretungsverbot einen Berater*innenwechsel angefragt hat, weil er nicht noch einmal mit ihr habe arbeiten wollen (vgl. Interviewperson 1, Pos. 718-726).

„Das Thema [Frau als Beraterin] hat schon mitgeschwungen, wobei ich nicht weiß, ob er genau das zugegeben hätte oder ob ihm das wichtig gewesen wäre. Vielleicht hätte er sich ja leichter getan mit einer Frau, die älter ist als ich. Also ich glaube wirklich so quasi jung und Frau ist aus der Sicht von den Männern: niedrige Machtposition. So quasi ‚ah keine Lebenserfahrung und weiblich‘ also ‚Schwach, zerbrechlich, keine Lebenserfahrung‘ so. (Interviewperson 1, Pos. 734-740)

Ein anderer Berater erzählt von einer Situation, in der ein Klient seine Expertise und Fachwissen in Frage gestellt hat und ihn immer wieder verbal angegriffen hat. Der Klient hat z.B. in der Einheit mit einem Anwalt gedroht, um die Kompetenz des Beraters überprüfen zu lassen.

„Ich habe gemerkt, der wollte mich irgendwie ein bisschen so wirklich persönlich kriegen oder involvieren in das Ganze. Ich hab` mich da nicht greifbar gemacht. Dann war immer ein Riesenthema, das machen auch manche, so schachern mit der Zeit: ‚Ja jetzt haben wir noch eine viertel Stunde, jetzt schreibst du aber die ganze Stunde.‘ Dann hab ich gesagt: ‚Das machen wir nicht. Wenn du gehen willst, kannst du gehen, aber dann haben wir halt eine Dreiviertelstunde geredet und nicht eine Stunde.‘ Dann ist er gegangen und eine viertel Stunde später ruft er mich an und entschuldigt sich hundertmal und das tut ihm Leid, und er hat dann aber erst im Nachhinein reflektieren können, dass er eigentlich schon den ganzen Tag so schlecht aufgelegt war.“
(Interviewperson 7, Pos. 136)

Der Berater erzwingt hier keine Einsicht und lässt den Klienten gehen. In den folgenden Einheiten erkundigt sich der Berater am Beginn der Einheiten immer nach dem Gemütszustand des Klienten und versucht, gemeinsam mit ihm zu entscheiden, über welches Thema sie an dem Tag sprechen können (vgl. ebd.: 137). Das Beispiel veranschaulicht den Versuch des Klienten, Kontrolle über die Beratungssituation zu erlangen. Zugleich zeigt die zeitversetzte Reflexion, die in einer Entschuldigung des Klienten mündet, dass dieser eine Veränderungsbereitschaft hat. Darüber hinaus zeigt der Umgang des Beraters mit dem Klienten, dass die Mitarbeit nicht erzwungen werden kann, und das Gefühl des Klienten, Entscheidungsmacht zu haben, seine Bereitschaft zur Mitarbeit erhöhen kann.

Grundsätzlich obliegt den Beratungspersonen die Aufgabe, eine an jeden Klienten individuell angepasste Beratung zu gestalten. Sie thematisieren die emotionalen Bedürfnisse der Klienten und versuchen, einen urteilsfreien Raum zu schaffen und so den Fokus auf die Verantwortungsübernahme zu legen. Widerstand und Emotionalität können im gesamten Beratungszeitraum aufkommen und müssen entsprechend navigiert werden.

6. Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Nachdem die Analyse der Interviews bereits einen Einblick in die Praxis der verpflichtenden Gewaltpräventionsarbeit gegeben hat, geht es im folgenden Kapitel darum, die Ergebnisse theoretisch zu fundieren um die Forschungsfrage zu beantworten. Die Interpretation erfolgt dabei entlang der zehn Schritte im Lernprozess nach Mezirow (1978; 2012). Da die Interpretation auf einem metatheoretischen Zugang basiert, kann die Kategorie „Widerstand im Lernprozess“ durch die Forschung von Illeris (2014) und Mälkki (2010; 2012) erweitert werden. Die Analyse weist bereits darauf hin, dass es sich beim Widerstand der Täter bzw. der Lernenden nicht um einen einzigen Moment handelt, sondern Widerstand als Strukturmerkmal in Relation zu Mezirows Schritten gesehen werden muss. Aus diesem Grund umfasst die Interpretation eine systematisierte Darstellung der identifizierten Widerstandsformen, die hier noch einmal aufgelistet werden:

“1. A disorienting dilemma

2. Self-examination with feelings of fear, anger, guilt or shame

3. A critical assessment of assumptions

4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared

5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions

6. Planning a course of action

7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plan

8. Provisional trying of new roles

9. Building competence and self-confidence in new roles and relationships

10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective”

(Mezirow 2012: S.86)

Abschließend wird über die Kategorie Widerstand im Lernprozess die Verknüpfung von Mezirows Modell zu den induktiven Kategorien hergestellt: 1) Beratungsziel, 2) Methodeneinsatz und Intervention, 3) Wahrnehmung von Veränderung, 4) Wahrnehmung von Herausforderung, 5) Beziehung zum Klienten und 6) Kooperation mit Institutionen. Die Verknüpfung ermöglicht, den Einfluss von Zwang auf den Lernprozess und die dadurch entstehenden Herausforderungen für die Arbeit der Fachkräfte darzustellen.

An dieser Stelle möchte ich nochmal auf das Argument von Cranton (2023) zurückkommen, demzufolge Transformatives Lernen auf Freiwilligkeit basieren müsse (vgl. Cranton 2023: S.6). Die Täter im untersuchten Kontext sind im Gegensatz dazu nicht nur zur Teilnahme an den Beratungseinheiten verpflichtet, sondern sehen sich bei Verweigerung auch mit Konsequenzen wie Geldstrafen oder einem Freiheitsentzug konfrontiert (§ 84 Abs. 1b Z 3 SPG)²². Anstatt also von Freiwilligkeit als Voraussetzung für Transformatives Lernen zu sprechen, berufe ich mich in weiterer Folge auf Illeris (2014), der die Rolle von Motivation im transformativen Lernprozess aufgreift. Dabei unterscheidet er zwischen zwei Arten von Motivation, „[...] the internal motivation in the form of needs, desire, interest, engagement, conviction, and so on, and the external motivation in the form of demands, necessity or in some cases also compulsion, constraint or coercion.“ (Illeris 2014: S.102). Diese Unterscheidung bedeutet nicht, dass eine Art der Motivation automatisch besser wäre als die andere; die jeweiligen Gegebenheiten sind ausschlaggebend dafür, wie sehr sich die eine oder andere Form von Motivation bewährt. Motivation bedeutet daher nicht automatisch, lernen zu wollen, denn Lernende müssen kein Verlangen verspüren, sich mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen, um zu lernen. Es geht lediglich um das Endergebnis. In jedem Fall muss im transformativen Lernprozess jedoch irgendeine Art von Motivation vorhanden sein, da es sich um eine tiefgreifende Veränderung der Identität handelt, die Menschen nicht einfach so vornehmen würden (vgl. ebd.: S.102).

Die verpflichtende Gewaltpräventionsberatung kann demnach als Beispiel für externe Motivation gesehen werden. Einerseits handelt es sich um eine gesetzliche Vorgabe; andererseits ergibt sich eine Notwendigkeit, die Beratung wahrzunehmen, wenn Täter weder die Geldstrafe zahlen wollen, noch die Ersatzfreiheitsstrafe absitzen möchten. Somit ist in diesem Fall nicht Freiwilligkeit die Voraussetzung für einen transformativen Lernprozess, sondern Motivation.

6.1. Desorientierendes Dilemma - Konfrontation und Zwang

Mezirow (1978; 2012) stellt das desorientierende Dilemma an den Beginn des Lernprozesses und sieht darin den ersten möglichen Veränderungsimpuls (vgl.

²² Laut § 84 Abs. 1b Z 3 SPG kann der Gefährder durch eine Geldstrafe von 2500 Euro (bei Wiederholung bis zu 5000 Euro) oder bei Uneinbringlichkeit mit einer Ersatzfreiheitsstrafe sanktioniert werden.

Hoggan/Kasl 2023: S.217). Er beschreibt es als *externally imposed* und bezieht sich dabei z. B. auf Erfahrungen wie den Tod von Angehörigen oder den Pensionsantritt. Gleichzeitig kann das Dilemma auch durch eine Diskussion oder das Rezipieren von Kunst in jeglicher Form ausgelöst werden, weshalb er auch den Begriff *trigger event* verwendet (vgl. Mezirow 1990: S.13f.). In jedem Fall handelt es sich um eine Erfahrung, in der Menschen nicht mehr fähig sind, basierend auf ihren bislang erprobten Denkweisen aus bestimmten Erfahrungen oder Wahrnehmungen einen Sinn abzuleiten. Das Dilemma regt demnach zur kritischen Reflexion an, um letztlich in einer Transformation zu münden (vgl. ebd.: S.14).

Die Berichte der Beratungspersonen zeigen, dass es sich bei dem Dilemma im Fall von Gewalttätern häufig um eine von außen initiierte Krise handeln kann, die ihren Lernprozess in Gang setzt – etwa durch den Polizeieinsatz, die gerichtliche Verpflichtung zur Beratung oder die erste Beratungseinheit. Bei den Klienten wird durch die Konfrontation mit den Konsequenzen ihres Handelns emotionale Überforderung ausgelöst. Unter Rückgriff auf Mälkki (2010; 2012) und ihr Konzept der *edge emotions* lässt sich der Einstieg in die Beratung als ein Erlebnis außerhalb der *comfort zone* einordnen. Der Weg in die Beratung konfrontiert die Männer z. B. mit dem Täterbegriff – diese von Außen auferlegte Zuschreibung als „Täter“ können sie oft nicht mit ihrem Selbstbild vereinbaren, woraufhin eine kognitive Dissonanz entsteht. Die dabei zum Vorschein kommenden Emotionen lassen sich als *edge emotions* einordnen, wobei vor allem Abwehr zum Einsatz kommt (z. B. „ich bin kein Frauenschläger“). Durch diese anfänglichen Abwehrreaktionen versuchen die Täter, Verantwortung von sich zu weisen, indem sie die Gewalt bagatellisieren oder rechtfertigen („Ich bin ja kein Monster“; „Sie hat mich provoziert“). So schreibt auch Mezirow:

„This mechanism is manifested in our orientation towards staying within our comfort zones, for example, by interpreting the situation in a way that no longer appears threatening, blaming others, rationalising it or withdrawing from the interaction.“ (Mälkki 2019: S.60)

In Anlehnung an Illeris wird dies als Identitätsverteidigung bezeichnet, welche die Kohärenz wahren oder schnellstmöglich wiederherstellen soll (vgl. Illeris 2014: S.107). Die Männer wollen sich in diesem Fall nicht als Täter wahrnehmen und lehnen sowohl die Bezeichnung als auch die Verantwortung ab.

6.2. Selbstprüfung mit intensiven Emotionen - Affekt als Schwelle zur Einsicht

Ein Teil der Beratung besteht aus der Tatrekonstruktion und daraus, dass die Klienten Raum haben zu erzählen, wie sie die Konfliktsituation erlebt haben. Die Beratungspersonen versuchen hierbei, sich auf die Handlungen des Klienten zu konzentrieren und die Aufmerksamkeit des Klienten auf sein eigenes Verhalten zu richten. Diese Selbstprüfung beschreiben Hoggan und Kasl wie folgt: „[P]eople may begin to ask themselves how they, or their way of understanding the world, may be the cause of problems.“ (Hoggan/Kasl 2023: S.218)

Um Veränderung anregen zu können, ist es wichtig, sich nicht mehr bedroht von der Situation zu fühlen, die unser Verstehen angreift. Für Mälkki geht es in weiterer Folge darum, sich damit auseinanderzusetzen, *edge emotions* zu akzeptieren und in ihnen verweilen zu können, um Reflexion möglich zu machen. Menschen müssen also lernen, mit unangenehmen Gefühlen wie Scham, Schuld oder Wut produktiv umzugehen, anstatt sich vor ihnen zu verschließen (vgl. Mälkki 2019: S.60).

Die Erkenntnisse zum Identitätskonstrukt von Illeris (2014) und seine Verbindung zu Mälkki (2010, 2012) sind für die vorliegende Forschung hoch relevant und können als Erklärungsversuch für Abwehrreaktionen und in weiterer Folge auch für Widerstand in der Beratung herangezogen werden. Klienten müssen in der Präventionsberatung den Blick von den anderen auf sich selbst verschieben und reagieren oft mit Schuldzuweisungen, Rechtfertigung und dem Abstreiten der Gewalttat. Schwierig wird es, wenn zwischen Täterstrategie und Selbstschutzmechanismus unterschieden werden muss. Täterstrategien wären hierbei auch als Widerstand zu verstehen, da es sich um Verhaltensmuster handelt, die bewusst eingesetzt werden (siehe Kapitel 2.4.2. Täterstrategien).

Oft gelingt es den Beratungspersonen nur, eine Selbstprüfung auf seiten der Klienten herbeizuführen, indem sie die Betroffenheit des Umfelds thematisieren (z.B. jene der Partnerin, Kinder oder Eltern) (vgl. Interviewperson 5: Pos. 630-645). In solchen Momenten besteht die Chance, über die Schwelle der *edge emotions* zur kritischen Reflexion zu gelangen, wenn Lernende dazu bereit sind, sich mit ihren Emotionen auseinanderzusetzen (vgl. Mälkki 2010: S.56).

Illeris verweist darauf, dass Menschen unter Stress eher auf Emotionen als auf rationales Denken zurückgreifen und viele Veränderungen daher an affektives Wissen geknüpft sind. Verstehen wird hierbei über den Affekt gebildet und als Prozess von „Sehen-Fühlen-Wissen“ beschrieben (vgl. Illeris 2014: S.9). Die emotionale Selbstprüfung kann daher als eine Arbeit am Selbst verstanden werden, die stark an emotionale Intelligenz²³ geknüpft ist. Unter Rückgriff auf Foucault (1988) beschreibt Tennant daher die *technologies of the self* und unterscheidet vier Formen der Selbstentwicklung - *knowing oneself*, *controlling oneself*, *caring for oneself* und *(re)creating oneself* (vgl. Tennant 2005: S.108-111).

„Typically, the exercise of knowing oneself is used to establish the groundwork for personal change. For example, the purpose may be to reveal the self one has become—an undesired self lacking in some respect; or the exercise may reveal a former, more innocent and authentic self waiting to be unshackled and nurtured once more.“ (ebd.: S.108)

Die Gewaltpräventionsberatung schafft also einen Raum für die Täter, einen Zugang zu sich selbst zu finden und das problematische Gewaltverhalten zu thematisieren. Die Beratungspersonen versuchen, den Klienten dabei zu helfen, diesen Zugang zu sich selbst zu finden und ihre eigene Verantwortung im Konflikt zu identifizieren. Erstere bemühen sich, eine Offenheit herzustellen, auf deren Basis weitergearbeitet werden kann, wobei es im Idealfall gelingt, bei den Tätern Opferempathie zu erwecken (vgl. Interviewperson 7, Pos.237).

6.3. Kritische Überprüfung von Annahmen - Der Dialog mit der eigenen Prägung

Die kritische Überprüfung von Annahmen beschreibt den Moment im Lernprozess, in dem kritische Reflexion stattfindet. Mezirow beschreibt dies als “[...] becoming critically aware of one’s own tacit assumptions and expectations and those of others and assessing their relevance for making an interpretation” (Mezirow 2000: S. 4). Da

²³ Emotionaler Intelligenz umfasst die Fähigkeit, Emotionen wahrzunehmen, zu verwenden, zu verstehen und zu regulieren (vgl. Mayer/Salovey 1997: S.10). Für eine nähere Ausführung siehe Kapitel 3.4.

sich die Annahmen und Überzeugungen, aus denen unsere *habits of mind* bestehen, im Laufe des Lebens herausbilden, können sie zu impliziten Annahmen werden, derer sich die Lernenden nicht bewusst sind.(vgl. Hoggan/Kasl 2023: S.218). Im Beratungssetting kann Bewusstsein für diese Annahmen geschaffen werden, indem die Beratungspersonen auf die Sozialisierung, das Familienleben und das Selbstbild der Person eingehen.

In der Arbeit mit den Klienten werden z. B. immer wieder Fragen gestellt, die biografisch wirksame Muster freilegen und zur bewussten Auseinandersetzung mit übernommenen Denk- und Verhaltensweisen anregen sollen. Mit Fragen wie: „Was hast du über Streiten gelernt?“ oder „Wie hat dich das durch dein Leben gebracht?“ versuchen die Fachkräfte, einen Bezug zur Realität der Klienten herzuleiten. Oft geht dies einher mit Fragen über die Beziehung zu den Eltern oder Geschwistern, um das implizite Wissen der Männer in den Vordergrund zu rücken. Aussagen wie „bei uns wurde nie gestritten“, „bloß nicht auffallen“ oder „Anschreien gehört zur Kindererziehung“ geben Hinweise darauf, welchen Umgang mit Konflikt die Klienten im Laufe ihres Lebens verinnerlicht haben (vgl. Interviewperson 1, Pos. 232-254).

An dieser Stelle kann wieder auf Tennant (2005) verwiesen werden und seine Definition des *knowing oneself*. Auch Tennant bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Biografiearbeit und wie diese helfen kann, Erkenntnisse über das eigene Selbst zu fördern. Durch die Biografiearbeit wird ein Weg zur kritischen Reflexion ermöglicht, der mit der Überwindung einer möglicherweise verzerrten Wahrnehmung und verdrängter Erlebnisse einhergehen kann (vgl. Tennant 2005: S.109). Sich selbst zu kennen, bedeutet in der Gewaltprävention, zu erkennen, dass man Teil des Problems ist und Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen muss, und in manchen Fällen das angestrebte Männlichkeitsbild zu reflektieren.

„Bei vielen Männern ist es sozusagen ‚ich fühle mich einer Frau überlegen‘, aber ganz oft eben auch unterlegen. ‚Ich kann mich verbal nicht gegen die Partnerin wehren und deswegen muss ich mich körperlich wehren‘. Das häufigere Gefühl, das ich bei den Klienten habe, ist gar nicht, dass sie sich so überlegen und im Recht fühlen, sondern eher so verbal unterlegen.Und ein ‚ich kann nicht anders, als mir mit Gewalt oder mit körperlicher Gewalt Raum zu schaffen, weil beim Ausdiskutieren verliere ich‘.“ (Interviewperson 5, Pos. 311-318)

Dies kann nach Pease (2019) und seiner Arbeit zu patriarchalen Männlichkeiten wie folgt interpretiert werden: In jenen Momenten, in denen Männer sich unterlegen fühlen, wird ihre Dominanz in Frage gestellt. Um das aufkommende Gefühl von Schwäche zu kompensieren, wird dann auf Gewalt zurückgegriffen (vgl. Pease 2019: S.113).

6.4. Anerkennung geteilter Erfahrungen oder der Austausch mit dem Umfeld

Im Lernprozess kann es eine wichtige Rolle spielen, wenn die Lernenden erkennen, dass sie mit ihren Veränderungsbemühungen nicht allein sind und andere einen ähnlichen Prozess durchlaufen. Diese Anerkennung der geteilten Erfahrung soll einer möglichen Überforderung oder Isolation entgegenwirken, denn transformatives Lernen erfordert das Hinterfragen von *habits of mind*, die sich über einen langen Zeitraum bewährt haben und nun hinterfragt werden müssen (vgl. Hoggan/Kasl 2023: S.218).

Da es in der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung um die Arbeit im Einzelsetting geht, war zunächst nicht klar, ob die Anerkennung geteilter Erfahrung überhaupt eine Rolle in der Analyse spielen wird. Nichtsdestotrotz wurde in den Interviews nachgefragt, ob dieser Aspekt in der Arbeit mit den Tätern aufkommt. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt jedoch, dass sich dieser Schritt im vorliegenden Kontext - aus der Perspektive der Berater*innen - eher selten im Lernprozess wiederfinden lässt.

Aus diesem Grund wird auf die angepasste Version von Mezirows Konzeptualisierung durch Patricia Cranton (2002) zurückgegriffen, die den Schritt Anerkennung geteilter Erfahrungen durch einen Diskurs/Austausch mit Anderen ersetzt (vgl. Cranton 2002: S.66). In der Analyse hat sich gezeigt, dass es für die Männer essenziell sein kann, mit ihrem Umfeld über die Inhalte in der Beratung zu sprechen. Die Beratungspersonen berichten von Klienten, die ihnen dies rückmelden, und sehen es als einen wichtigen Fortschritt in der Beratung (vgl. Interviewperson 1, Pos.839-845). Crantons Alternative passt sich zudem besser an den Beratungskontext an, da ihre Auslegung nicht impliziert, dass andere Personen dasselbe durchmachen müssten wie der/die Lernende. In diesem Sinne kann die

Beratungsperson den Tätern dabei helfen, ihre Emotionen zu navigieren und einen Raum für ihre Gefühle und Gedanken öffnen.

6.5. Erkunden und planen neuer Handlungsmöglichkeiten

„The most important considerations are those concerning how to act in new, similar situations on the basis of new experience and understanding.“ (Ileris 2014: S.7)

Mezirows Schritte „Erkunden neuer Handlungsoptionen“ und „Aktionsplanung“ werden hier als „Erkunden und Planen neuer Handlungsmöglichkeiten“ zusammengefasst - nicht nur wegen der Übersichtlichkeit, sondern auch, weil die beiden Codes eng miteinander verwoben sind. In der Gewaltprävention spielt das Erkunden neuer Handlungsmöglichkeiten eine große Rolle, denn die Beratung ist darauf ausgelegt, in künftigen Konflikten Gewalt zu verhindern. Dies schließt mit ein, dass die Berater*innen mit den Klienten einen sogenannten Notfallplan erarbeiten. Der Notfallplan besteht aus konkreten Handlungsschritten, die die Eskalation der Situation abwenden sollen. Die Berater*innen müssen dabei kritisch hinterfragen, welche Handlungsoptionen für den jeweiligen Klienten realistisch sind, und in der Beratungsbeziehung erkennen, wie diese optimiert werden können.

Dies schließt ein gewisses Maß an Reflexion mit ein, besonders die *process reflection* wird hier relevant, da diese sich mit den Lösungsstrategien befasst (vgl. Cranton 2023: S.26). Cranton hebt vier wichtige Fragen hervor: „How have I ended up feeling this way? Do I understand myself? Am I overlooking something? How is it that I am unable to adapt?“ (ebd.: S.26). Die Beratungspersonen versuchen, die Klienten z.B. darauf zu sensibilisieren, wahrzunehmen, welche Stresspunkte sie im Alltag erleben, damit sie versuchen können, diese abzufangen. In vielen Fällen kann sich der Stress über den Tag verteilt ansammeln und in der Konfliktsituation das Fass zum Überlaufen bringen. Zusätzlich gibt es eine Frage, die die Berater*innen den Klienten stellen, und die in allen Interviews vorgekommen ist: „Was kannst du nächstes Mal anders machen?“ Solche Fragen leiten idealerweise von der Reflexion in die Handlung über und bieten Raum, alternative Reaktionsmöglichkeiten mit den Berater*innen durchzugehen (vgl. Interviewperson 5, Pos. 551-557; 561-568).

An diesem Punkt kann zudem die Selbstwirksamkeit der Täter betont werden, indem darauf verwiesen wird, dass dem Gewaltverhalten eine Entscheidung vorausgeht,

und man sich auch dagegen entscheiden kann (Interviewperson 5, Pos. 665). Eine Beraterin formuliert dies wie folgt:

„Welche positiven Aspekte hätten Sie denn, wenn Sie anders reagieren könnten? Also diese Menschen auch in ihre Selbstwirksamkeit zu geben, also dass die nicht übermannt sind von ihren Gefühlen und dann reagieren.“ (Interviewperson 4, Pos. 309-312)

An dieser Stelle kann wieder eine Verbindung zu Tennant hergestellt werden und seinem Verständnis von *controlling oneself*. Nur Wissen über sich Selbst zu haben, ist demnach nicht ausreichend für eine transformative Lernpraxis. Die Lernenden müssen sich mit jenen Dingen befassen, die eine Transformation bis dahin erschwerten oder verunmöglichten (vgl. Tennant 2005: S.109): „[T]ypically such things as everyday habits, patterns of interpersonal relationships, community and organizational structures in which one is embedded, and broader social structures and agencies that oppress, deny, or overly shape who you are.“ (ebd.: S.109)

6.6. Erwerb von Wissen und Kompetenz – Die Rolle des Selbstwerts

Im Laufe der Beratungsbeziehung werden verschiedenste Inhalte besprochen.

„Idealerweise schaffen wir eine gemeinsame Gesprächsbasis. Also er sieht auch die Themen, die wir identifizieren, er sieht auch, woran wir mit ihm arbeiten und dann schauen wir, dass wir an den Themen, die wir idealerweise gemeinsam identifizieren, miteinander weiterkommen. Es gibt da quasi, kein ‚das müssen wir reinton und das nicht‘ oder so. Sondern wenn mal nur ein Bewusstsein geschaffen ist, dass ihm klar ist, es ist gesetzlich verboten seine Frau zu schlagen und klar möchte er keine Probleme kriegen, ist das auch schon was, auch wenn es wenig ist.“ (Interviewperson 3, Pos. 783-790)

Aus dem Zitat des Beraters geht hervor, dass in der kurzen Zeit, die zur Verfügung steht, ein „Abwägen“ stattfinden muss hinsichtlich dessen, was thematisiert werden kann und was nicht. Die Analyse hat bereits gezeigt, dass besonders Wissen um die gesetzliche Lage, der Umgang mit Konflikten (siehe S.75), Geschlechterrollen oder Männlichkeitsbilder (siehe S.70) gängige Beratungsinhalte sein können. Aber nicht nur Wissen wird vermittelt, sondern auch Fähigkeiten. Die Klienten sollen lernen, ihre

Gefühle zu benennen (siehe S.69), die eigenen Bedürfnisse und Grenzen zu erkennen, und vor allem, ihre Impulse zu kontrollieren (siehe S.78). Interviewperson 4 betont vor allem die Fähigkeit zur Selbstfürsorge:

„Es klingt vielleicht komisch, aber gerade zum Thema Gewalttäter, die stellt man sich ja eher so, glaube ich, eher so mächtig vor. Was sie aber zu 90 %, finde ich, meine Klienten alle gemeinsam haben, ist ein Selbstwertproblem. Also die sind eigentlich innerlich so klein und hilflos, dass ich sehr viel am Selbstwert mit ihnen arbeite. Auch das Grenzen Setzen bestimmt die Selbstfürsorge, weil sie dann nicht so schnell in eine Überforderung reinkommen. Was ist der Unterschied zwischen Selbstwert und Egoismus? Das wissen auch die wenigsten. Was eben wieder zum Thema Selbstfürsorge führt.“ (Interviewperson 4, Pos. 899-909)

Diese subjektive Beobachtung der Beraterin wurde bereits durch Studien belegt, die niedrigen Selbstwert als auffallendes Merkmal bei verurteilten Gewalttätern identifizieren (Goldstein and Rosenbaum 1985; Walker 1984). Darüber hinaus haben Murphy et al. (2005) in ihrer Studie nachweisen können, dass der Aufbau des Selbstwerts in Beratungssettings die Gewaltbereitschaft von Tätern verringern kann (vgl. Murphy et al. 2005: S.201).

Im Zentrum des Lernprozesses der Täter steht also nicht nur, sich selbst besser zu verstehen, sondern die Fähigkeit zu entwickeln, sich um sich selbst kümmern zu können, um eine Verhaltensänderung zu erzielen.

6.7. Probehandeln im Konflikt

Aus Mezirows (1978; 2012) Kategorie *Provisional trying of new roles* wird in der vorliegenden Forschung „Probehandeln im Konflikt“. Der Schritt bezeichnet daher, wie die Täter in der Beratung erlernte Maßnahmen in Konfliktsituationen ausprobieren. Diese Anpassung der Kategorie erlaubt es, das Modell auf den Forschungskontext anzupassen, da sich die soziale Rolle der Täter im Rahmen einer sechsständigen Beratung nicht verändern wird, sondern lediglich die Verhaltensweisen.²⁴

²⁴ Für eine genauere Ausführung dazu siehe Kapitel 3.2.8. Provisorisches Ausprobieren der neuen sozialen Rolle S.46.

Der kurze Beratungszeitraum erlaubt nicht viel Einsicht in die langfristige Veränderung der Klienten und ihr Probehandeln im Konflikt. In manchen Fällen können die ersten Umsetzungsversuche jedoch noch mit den Berater*innen reflektiert werden, so berichtet ein Berater von folgenden Momenten:

„Wenn sie zum Beispiel berichten über Dinge, die man thematisiert hat, dass sie das wirklich anwenden, wie das Timeout z.B. Es gab dann mehrere Klienten die berichten und sagen: ‚Ja, ich hab es dann so gemacht und das war erfolgreich!‘ und ‚Ich konnte da was verändern in der Beziehung!‘ oder ‚Ich konnte damit was verhindern!‘ Also wenn sie so berichten, dass sich die Beziehungen vielleicht über die Kommunikation ändert. Oder wenn sie Begriffe für Gefühle verwenden was davor nicht möglich war. Dann kommt: ‚Da war ich traurig.‘ oder ‚Das hat mich geärgert.‘ Daran merke ich da hat sich was bewegt.“ (Interviewperson 7, Pos. 227)

6.8. Reintegration auf Basis neuer Perspektiven

In den Interviews mit den Fachkräften kam zum Vorschein, dass der von Mezirow (1978; 2012) letzte identifizierte Schritt „Reintegration auf Basis neuer Perspektiven“, nicht Teil der Gewaltpräventionsberatung ist. Die Beratungspersonen haben nach der Absolvierung der sechs Beratungsstunden keinen Einblick in den weiteren Verlauf des Veränderungsprozesses ihrer Klienten, außer, diese werden wieder weggewiesen und müssen eine erneute verpflichtende Beratung antreten, wobei dies bereits darauf hinweist, dass das Gewaltverhalten nicht erfolgreich abgelegt werden konnte. Aus diesem Grund ist es unmöglich, in diesem begrenzten Beratungsverhältnis zu beurteilen, ob die Klienten wirklich neue Perspektiven übernehmen und in den Alltag integrieren.

Hier plädieren die Fachkräfte bei Bedarf für eine Möglichkeit zum verpflichtenden Anschluss, z.B. durch eine Teilnahme an einem Anti-Gewalt-Programm, an die Präventionsberatung, um über einen längeren Zeitraum mit den Tätern arbeiten zu können.

„Das wäre noch eine Möglichkeit, dass man da vielleicht die weiterführende Beratung nach den 6 Stunden, irgendwie noch besser anschlussfähig machen kann. Wenn das jetzt nicht freiwillig gemacht wird. Das wäre nochmal was, was man sich überlegen kann. Ansonsten ist es halt einfach einmal so und das muss man sich halt in der sozialen Arbeit eingestehen, wir sind zwar ziemlich super, aber keine ‚Wunder Wutzis‘ und es gibt Grenzen.“ (Interviewperson 3, Pos. 934-941)

6.9. Widerstand im Lernprozess

Allgemein kann mit Bezug auf die Interviews gesagt werden, dass es sich bei Widerstand bzw. Identitätsverteidigung nicht um einen einzelnen Abschnitt im Lernprozess handelt, der überbrückt werden muss, sondern um viele Momente, die in der Beratungsbeziehung von den Berater*innen navigiert werden müssen. Widerstand kann also Teil jedes Schrittes im Lernprozess sein und eine Herausforderung für die Beratungspersonen und die Lernenden darstellen. An dieser Stelle ist es wichtig festzuhalten, dass die Beratungspersonen die theoriebasierte Unterscheidung von Widerstand und Identitätsverteidigung (Illeris 2014) nicht vornehmen und daher jegliche Formen der Abwehr von ihnen als Widerstand bezeichnet werden.

Um eine systematisierte Darstellung des Widerstandes zu ermöglichen, knüpfte ich an Levesque (2008) an. Ihr prozesshaftes Verständnis von Widerstand hat sie im Kontext von Täterprogrammen mit männlichen Gewalttätern erforscht. Aus drei Studien erstellt sie auf Basis des transtheoretischen Modells (TTM) (Prochaska/DiClemente, 1983), eine Tabelle, die Widerstand als Prozess veranschaulicht, wobei sie jeder Form von Widerstand einen Gegenschritt der Veränderung zuteilt (vgl. Levesque 2008: S.1, 12). „Within the TTM framework, processes of resistance can be conceptualized as negative counterparts to each of the processes of change.“ (ebd.: S.12)

Labels, Conceptual Definitions, and Sample Items for Eleven Initial Processes of Resistance			
Process of Resistance	Process of Change Counterpart	Conceptual Definition	Sample Item
Denial/Minimization	Consciousness Raising	Minimizing the level, frequency or consequences of the violence or abuse; denying that one has a problem with violence or abuse; or should be in the batterer program.	How often did you feel that you're less abusive toward women than other men you know?
Detachment	Dramatic Relief	Minimizing the level, frequency or consequences of the violence or abuse; denying that one has a problem with violence or abuse; or should be in the batterer program.	How often did you feel bored or uninterested in your domestic violence group?

Labels, Conceptual Definitions, and Sample Items for Eleven Initial Processes of Resistance

Process of Resistance	Process of Change Counterpart	Conceptual Definition	Sample Item
Problems with Partner	Environmental Reevaluation	Minimizing the level, frequency or consequences of the violence or abuse; denying that one has a problem with violence or abuse; or should be in the batterer program.	How often did you feel that your partner is the one with the problem, not you?
Self-Justification	Self-Reevaluation	Believing that changing would be difficult — or impossible — given more personal (versus social) barriers and deficits (financial problems, competing demands, lack of skills, ability, or control)	How often did you feel you cannot change right now because of other things going on in your life?
Hopelessness	Self-Liberation	Feeling hopeless, overwhelmed, depressed or anxious about making changes.	How often did you feel that your life will never get better, even if you try to change?
Isolation	Helping Relationships	Lacking support from family and friends because of social isolation, distrust, or discomfort seeking help.	How often did you feel you cannot talk to your family about your problems with your partner?
Problems with Alliance	Helping Relationships	Focusing on the counselor's use of confrontation and inability to help the client feel understood, safe, and supported.	How often did you feel that you cannot trust your counselor?
Negative Feedback	Contingency Management	Trying new behaviors, only to find that they don't have the expected positive consequences (e.g., behaviors don't work, partner won't cooperate, others don't appreciate efforts to change).	How often did you try a new behavior you learned in group, only to find that others would not cooperate?
Social Justification	Counter Conditioning & Stimulus Control	Believing that changing would be difficult — or impossible — in one's environment, given social and religious norms and expectations (supposed to be tough, everyone else does it, violence in family of origin).	How often did you think that people would see you as a wimp if you changed the way you behave in relationships?

Labels, Conceptual Definitions, and Sample Items for Eleven Initial Processes of Resistance			
Process of Resistance	Process of Change Counterpart	Conceptual Definition	Sample Item
System Blaming	Social Liberation	Believing that the criminal justice system treats men unfairly in domestic violence cases and that women abuse the law.	How often did you feel that law enforcement always takes the women's side?
Psychological Reactance	Social Liberation	Responding with an angry or negativistic stance to pressure to change.	How often did you get mad about being forced to attend this program?

Abbildung 3: Tabelle der Forschungsergebnisse von Levesque 2008, Levesque 2008: S.48

Insgesamt identifiziert Levesque elf verschiedene Ausprägungen von Widerstand und veranschaulicht diese durch ein Beispiel (siehe *Conceptual Definition* Abbildung 3) (vgl. ebd.: S.48). Die Gegenschritte sind in diesem Fall auf die Täter ausgerichtet und müssen von ihnen selbst durchgeführt werden (siehe Abbildung 4: S.95).

Conceptual Definitions and Sample Survey Items for Decisional Balance and Processes of Change Dimensions for Partner Violence Cessation		
TTM Dimension	Conceptual Definition	Sample Items
<i>Decisional Balance</i>		
General Pros	Advantages, positive consequences of changing	If I ended the violence, I'd receive more love and kindness from my partner.
Children-Related Pros	Advantages, positive consequences for children	Children are safer in a violence-free home.
General Cons	Disadvantages, negative consequences of changing	My community expects me to act macho.
<i>Processes of Change</i>		
Consciousness Raising	Considering information about domestic violence and strategies for change	How often did you pay attention to information on how to end the violence?
Dramatic Relief	Experiencing negative emotions about domestic violence or its consequences.	How often did it scare you to think that your partner might leave you if you don't end the violence?
Environmental Reevaluation	Thinking about the impact of ones behavior on others, especially children and partner	How often did you remind yourself that by ending the violence you are setting a good example for your children?

Conceptual Definitions and Sample Survey Items for Decisional Balance and Processes of Change Dimensions for Partner Violence Cessation		
TTM Dimension	Conceptual Definition	Sample Items
Self-Reevaluation	Thinking about the kind of man one does want to be, and experiencing emotions that go along with that image	How often did you think of yourself as someone who can manage difficult situations without violence?
Self-Liberation	Realizing one's ability to choose to be non-violent and making a commitment to change	How often did you promise yourself that you will handle conflict in your relationship better?
Helping Relationships	Seeking and using social support to make and sustain changes	How often did you have someone you could count on to help you manage your anger?
Reinforcement Management	Increasing the rewards to oneself for non-violence, and decreasing rewards for violence	How often did you feel good about yourself for using healthy strategies to manage your anger?
Counter Conditioning	Substituting violence with healthier behaviors and cognitions (e.g., assertive communication, exercise, time-out)	When it felt like your partner was pushing your buttons, how often did you stop and think about healthy ways of responding?
Stimulus Control	Removing cues to engage in violence against a partner, and adding cues to engage in healthier behavior	How often did you avoid people who treat women with disrespect?
Social Liberation	Realizing that social norms are changing to support non-violence.	How often did you notice that there are tougher laws against domestic violence?
Stress Management	Reducing general stress by controlling exposure to — or response to — stressful people, events, and by planning ahead	How often did you try to keep your life simple so you would feel less overwhelmed?
Partner Collaboration	Seeking and using support and encouragement from one's partner; involving the partner in the change process by sharing information, etc.	How often did your partner give you support for the changes you are trying to make?
Negative Self-Reevaluation	Thinking about the kind of man one doesn't want to be, and experiencing negative emotions (disappointment, frustration) that go along with that image	How often did it bother you to think of yourself as someone who uses violence against your partner?

Abbildung 4: Levesques Veränderungsschritte und konzeptuelle Definitionen (Levesque 2008: S.50).

Zwar wird in der vorliegenden Forschung nicht das transtheoretische Modell angewendet, die Erkenntnisse von Levesque (2008) und ihr Zugang zu Widerstand

erweisen sich jedoch als passende Referenz für die Darstellung meiner Erkenntnisse.

6.9.1. Arten von Widerstand

Aus den Interviews lassen sich sechs verschiedene Arten von Widerstand bzw. Identitätsverteidigung ableiten: 1) Verleugnung und Bagatellisieren der Tat, 2) Externalisieren von Verantwortung und Schuldzuweisung, 3) Täter-Opfer-Umkehr, 4) Systemkritik und Kränkung, 5) Kooperationsverweigerung und Verhandeln, 6) Kontrollversuche und Machtkampf.

Klienten, die Widerstand durch das Leugnen oder Bagatellisieren der Tat zeigen, versuchen, den Vorfall abzustreiten, z.B. mit der Behauptung, es hätte ihn so nicht gegeben, oder dass sie sich nicht mehr erinnern könnten (vgl. Interviewperson 7, Pos. 92-94). Das Geschehene wird darüber hinaus verharmlost, mit Aussagen wie „es war nur ein kleiner Schubser“ (vgl. Interviewperson 4, Pos. 102-104).

Externalisieren von Verantwortung und Schuldzuweisungen äußern sich zum Beispiel dadurch, dass die gewaltbetroffene Person beschuldigt wird, psychisch krank oder schwierig zu sein. In manchen Fällen sehen sich die Täter als Retter der gewaltbetroffenen Person, da sie, obwohl die Person so „schwierig“ sei, in der Beziehung bleiben würden (vgl. Interviewperson 1, Pos. 492-500).

Im Rahmen der Täter-Opfer-Umkehr sehen die Klienten sich selbst als Opfer, indem sie mit Aussagen wie „ich konnte ja nicht anders“ implizieren, dass sie der Situation ausgeliefert gewesen seien (vgl. Interviewperson 5, Pos. 663-664). Die Opferrolle nehmen die Klienten auch dann ein, wenn sie darauf beharren, dass der Staat und die Behörden sie zu Unrecht verurteilen würden (vgl. Interviewperson 2, Pos. 427-441). Manche versuchen auch, der Partnerin gewalttätiges Verhalten zu unterstellen, oder behaupten, dass sie fälschlich beschuldigt worden sind, damit die Frau in einem Scheidungsverfahren die Überhand habe (vgl. Interviewperson 7, Pos. 95).

Die Systemkritik und Kränkung zeigt sich, wenn die Klienten sich durch die Konfrontation mit dem Täterbegriff, aber auch durch den Polizeikontakt gekränkt und

ungerecht behandelt fühlen. Man habe ihnen nicht zugehört, die Polizei habe ein Problem mit ihnen, Österreich sei ein Frauenstaat und Männer würden daher benachteiligt werden - das sind Aussagen, die die Fachkräfte hier als Beispiele nennen (vgl. Interviewperson 2, Pos. 427-441; Interviewperson 1, Pos. 343-344; Interviewperson 7, Pos. 102).

Wenn Klienten sich nicht am Beratungsgespräch beteiligen, indem sie kurze/keine Antworten geben (vgl. Interviewperson 1, Pos. 539-543) oder Termine verschieben bzw. nicht wahrnehmen, kann dies als eine Art der Kooperationsverweigerung gesehen werden (vgl. Interviewperson 1, Pos. 525-526; Interviewperson 2, Pos. 450-451; Interviewperson 4, Pos. 660). Verhandelt wird vorwiegend über die Dauer der Beratung (vgl. Interviewperson 1, Pos. 526; Interviewperson 7, Pos. 136), aber auch über deren Notwendigkeit. Die Klienten versuchen dann, die Beratungsperson davon zu überzeugen, dass es nicht notwendig sei, die Beratung zu absolvieren, und wollen sie „mit ins Boot ziehen“, denn die Person müsse ja aufgrund ihrer Fachkompetenz erkennen, dass er kein Gewalttäter sei (vgl. Interviewperson 1, Pos. 530-534).

Versuche, Kontrolle über die Beratung zu erlangen, zeigen sich unter anderem, wenn die Klienten versuchen, die Überhand im Gespräch zu behalten, indem sie ausschweifend erzählen, um zu verhindern, dass die Beratungsperson auf andere Themen eingehen kann (vgl. Interviewperson 4, Pos. 157-177). Ihre Machtposition verteidigen die Klienten durch Abwertung, die sich gegen die Beratung, die Behörden, die gewaltbetroffene Person oder die Beratungsperson richten kann (vgl. Interviewperson 1, Pos. 512-516). Der Widerstand gegen die Beratungsperson selbst zeigt sich hier durch Angriffe auf deren Fachkompetenz (vgl. Interviewperson 7, Pos. 135-136) oder anhand von Kommentaren zum Aussehen, Alter, Bildungsgrad, Herkunft und Geschlecht (vgl. Interviewperson 1, Pos. 722-724; Interviewperson 2, Pos. 125-128).

6.9.2. Widerstand im Lernprozess navigieren

Ausgehend von den im Material nachgewiesenen Widerstandsformen und dem Umgang der Fachkräfte damit (siehe Kapitel 5.1.-5.5. S.65-82) kann eine Verbindung zur Forschung von Eisenstadt et al. (2025) hergestellt werden. In ihrem Artikel argumentieren die Forscher*innen, dass psychologisches Unbehagen (*psychological*

discomfort) in der Arbeit mit Gewalttätern eine notwendige Voraussetzung für Verhaltensänderung darstelle. Sie plädieren daher für die Auseinandersetzung mit Unbehagen, um zur Maximierung von transformativen Lernergebnissen beizutragen. Inspiriert von anti-rassistischer und unterdrückungskritischer Bildung beziehen sie sich auf Unbehagen als eine pädagogische Strategie (*pedagogy of discomfort*) (vgl. Eisenstadt et al. 2025: S.2).

„[A] pedagogy of discomfort, as an educational approach, emphasises the need for educators and students alike to move outside their ‘comfort zones’. Pedagogically, this approach assumes that discomforting emotions play a constitutive role in challenging dominant beliefs, social habits and normative practices that sustain social inequities and in creating possibilities for individual and social transformation.“
(Zembylas/McGlynn 2012: S.41)

Eisenstadt et al. (2025) plädieren in diesem Zusammenhang für ein Umdenken von Widerstand hin zu Unbehagen, da sie im Widerstandskonzept eine implizierte Spannung zwischen Fachkräften und Tätern wahrnehmen. Aus ihrer Forschung zu Täterprogrammen im Gruppensetting leiten sie dabei zwei Arten von Unbehagen ab, die entweder *conducive* (förderlich) oder *challenging* (herausfordernd) für Veränderung und Zielsetzung sind. Der Umgang der Gruppenleiter*innen mit dem Unbehagen wird zudem als *embracing* (im Sinne eines Annehmens) oder *avoiding* (im Sinne eines Ausweichens) wahrgenommen (vgl. Eisenstadt et al. 2025: S.1). Förderliches Unbehagen sehen die Autor*innen in folgenden Reaktionen der Gruppenteilnehmer:

- „Empathising with those harmed (e.g. partners, children)
 - Pain, shame, regret, anger, horror, fear or sadness of self-recognition
 - Recognising parts of themselves they dislike
 - Discomfort of articulating own needs/interconnectedness/lack of masculine autonomy
 - Discomfort of expression of traits, emotions or behaviors ‚outside of the man box‘
- “ (ebd.: S.8)

Im Rahmen der verpflichtenden Gewaltprävention lassen sich aus den Interviews ebenfalls förderliche Formen von Unbehagen ableiten: Hinsichtlich der Opferempathie kann es gerade bei Männern, die ihre Paarbeziehung aufrechterhalten wollen, zu einer emotionalen Berührung kommen, wenn sie merken,

dass ihre Partnerin Angst vor ihnen hat (vgl. Interviewperson 1, Pos. 618-623). Emotionalität, die durch Weinen zum Ausdruck kommt, ist eine häufig beobachtete Erstreaktion, wobei meist Angst oder Unsicherheit als Ursache identifiziert werden. Die Beratungssituation dient dabei als Anker und kann den Klienten Sicherheit geben (vgl. Interviewperson 4, Pos. 224-226).

Scham, Schuld und Angst spielen laut den Beratungspersonen ebenfalls eine große Rolle und werden von Interviewperson 1 als „Dauerbegleiter“ bezeichnet (vgl. Interviewperson 1, Pos. 150-151). Wenn Klienten sich z. B. als Verbrecher vorverurteilt fühlen, beobachten die Beratungspersonen oft, wie sich die Scham löst, wenn sie ihnen vermitteln, dass es sich bei der Beratung um einen urteilsfreien Raum handelt. Sie versuchen dabei klarzustellen, dass die Tat zu verurteilen ist und nicht die Person an sich (Interviewperson 1, Pos. 572-574). Statt Schuldzuweisungen geht es daher um Verantwortungsübernahme seitens der Täter (vgl. Interviewperson 2, Pos. 176-184).

Für herausforderndes Unbehagen beschreiben Eisenstadt et al. (2025) folgende Indikatoren:

- „Fear that men are at risk of rape accusations
- Sadness, anger, insecurity about their perception that men’s position of dominance is being questioned/dismantled through feminism/modern life
- Fear, insecurity: loss of privileges due to emergence of a more equal society and/or relationships and/or that ‚role‘ in relationship is under threat“ (Eisenstadt et al. 2025: S.8)

Diese Formen des Unbehagens zeigen sich im Material etwa in den Äußerungen jener Klienten, die „Österreich als Frauenstaat“ bezeichnen und sich selbst als Männer benachteiligt sehen (vgl. Interviewperson 2, Pos. 440-442 ; Interviewperson 7, Pos. 102). Diese Kritik kann als Ausdruck eines *aggrieved entitlement*²⁵ (gekränkten Anspruchs) gesehen werden, der entsteht, wenn die männliche Dominanz in Frage gestellt wird (vgl. Eisenstadt et al. 2025: S.13). Die Berater*innen müssen diese Kränkung thematisieren, aber gleichzeitig vermeiden, große konfrontative Begriffe wie „patriarchale Machtverhältnisse“ zu verwenden, da dies

²⁵ Detaillierte Ausführungen zum Begriff *aggrieved entitlement* liefern: Karasavva et al. 2024; Kimmel 2013

sofort zur Blockade führt (vgl. Interviewperson 1, Pos. 343-347; Interviewperson 7, Pos. 110) und damit den *challenging discomfort* verstärken würde.

Die Erkenntnisse von Eisenstadt et al. (2025) lassen sich mit Verweis auf Mälkki auf Transformatives Lernen beziehen. Die Definition von Unbehagen als pädagogische Strategie schließt an Mälkkis (2010; 2012) Konzept der *edge emotions* an. Mälkki sieht in den *edge emotions* einen Schlüssel zur Reflexion. Sie argumentiert, dass ein Bewusstsein für problematische Annahmen hergestellt werden kann, wenn *edge emotions* erkannt und akzeptiert werden können, da sie als Ausdruck eben dieser Annahmen zu verstehen sind (vgl. Mälkki 2010: S.56). Mezirow selbst beschreibt Transformatives Lernen im Jahr 2000 als potenziell „[...] intensely threatening emotional experience in which we have to become aware of both the assumptions undergirding our ideas and those supporting our emotional responses to the need to change.“ (Mezirow 2000: S.6). Darüber hinaus bezieht er sich, wie auch Taylor (1997, 1998), ebenfalls auf Goleman (1995) und sein Konzept der emotionalen Intelligenz, indem er *emotional maturity* als Voraussetzung für Transformatives Lernen festlegt (vgl. ebd.: S.11).

7. Conclusio

In der Forschung wurde durch qualitative Interviews mit sechs Beratungspersonen aus österreichischen Gewaltpräventionseinrichtungen empirisches Material gesammelt. Es bildete die Grundlage für eine theoretische und praxisrelevante Auseinandersetzung mit Transformativem Lernen. Die Arbeit zeigt, wie Transformatives Lernen als metatheoretisches Konzept für die Analyse des Lernprozesses von Tätern in der verpflichtenden Gewaltprävention angewendet und modifiziert werden kann, um die facettenreiche Methodenarbeit der Berater*innen zu veranschaulichen.

Anstatt wie von Mezirow (1978) intendiert die Perspektive der Lernenden zu erforschen, habe ich mich aufgrund meiner eigenen Betroffenheit gegen Interviews mit den Tätern selbst und für Interviews mit den Beratungspersonen entschieden. Ziel der Forschung war es, ein möglichst umfangreiches Bild von der verpflichtenden Beratung zu schaffen und die methodische Arbeit der Fachkräfte unter dem Aspekt von Widerstand im Lernprozess zu analysieren. Folgende Forschungsfrage hat daher mein Erkenntnisinteresse bestimmt: „Wie konzipieren Beratungspersonen den Lernprozess von Tätern im Rahmen der verpflichtenden Gewaltpräventionsberatung in Österreich, und welche Elemente lassen sich dabei als transformativ einordnen?“ Die Forschungsfrage soll eine Verbindung von Praxis und Theorie zu ermöglichen, um diese in einer feministischen Forschungsarbeit zu thematisieren und so zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen im Bereich der österreichischen Gewaltprävention beizutragen. Darüber hinaus war es mir als Betroffene ein Anliegen, grundsätzlich auf die Problematik von Männergewalt und Verantwortung hinzuweisen.

Die Analyse der Interviews anhand einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2000) hat gezeigt, dass einige Schritte des transformativen Lernens essenziell für den Beratungskontext sind. Die Interpretation verdeutlicht, dass vor allem 1) *das desorientierende Dilemma*, 2) *die Selbstprüfung mit intensiven Emotionen*, 3) *die kritische Überprüfung von Annahmen*, 5) bzw. 6) *das Erkunden und Planen von Handlungsmöglichkeiten* und 7) *der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten* wichtige Lernphasen in der Präventionsberatung im Pflichtkontext sind. Schritt vier, die Relevanz geteilter Erfahrungen, wurde als 4) *Dialog/Austausch mit Anderen* konzipiert, da sich die geteilte Erfahrung nur bedingt im Einzelsetting ergibt und

zugleich die Öffnung gegenüber dem sozialen Umfeld von den Fachkräften als Indikator für Veränderungsprozesse gedeutet worden ist.

Zugleich zeigt sich mit Blick auf die Schritte (8) Probehandeln in Konfliktsituationen und (10) Re-integration auf Basis neuer Perspektiven, dass die verpflichtende Gewaltpräventionsberatung keine Möglichkeit bietet, langfristige Veränderung festzustellen. Dies belegen auch die expliziten Einschätzungen der Beratungspersonen, denen zufolge das Erkennen einer Transformation im langfristigen Sinne nach nur sechs absolvierten Beratungseinheiten nicht realistisch sei. Es ist jedoch klar erkennbar, dass im verpflichtenden Beratungssetting ein wichtiger Anstoß für den Beginn eines transformativen Lernprozesses verortet werden kann. Für einige Männer bedeutet die Beratung eine erstmalige Auseinandersetzung mit ihrer Gefühlswelt bzw. die Erkenntnis, dass sie lernen können, ihre Bedürfnisse zu artikulieren. Vor allem das Lernen über Männlichkeitsbilder und Geschlechterrollen birgt die Chance zu erkennen, dass die Täter eigentlich entgegen der eigenen Interessen handeln und eine (Paar-)Beziehung auf Augenhöhe und Gleichstellung auch für Männer Vorteile mit sich bringen (vgl. Interviewperson 3, Pos. 433-440).

Anstatt also von einem progressiven, transformativen Lernprozess im Sinne Mezirows (1978, 2012) zu sprechen, der stets auf Verbesserung und Fortschritt abzielt, ist es in diesem Kontext passender, von *regressive* oder *restoring transformative learning* zu sprechen. Illeris (2014) beschreibt regressive transformative Lernprozesse als solche, in denen Lernende Überforderung erleben, sei es aufgrund des Tempos, zu hohen Anforderungen oder der Realisation, dass sie von ihren alten Denkgewohnheiten und Verhaltensweisen nicht ablassen können. In manchen Fällen beginnt der Lernprozess deshalb mit einer progressiven Intention und entwickelt sich durch die Überforderung zu einem regressiven. Selbst wenn also den Lernenden eine Veränderung aufgrund äußerer Einflüsse als notwendig erscheint, haben sie das Bedürfnis, in einer sicheren Position zu bleiben, und können daher die geforderte Veränderung nicht als positiv deuten. In solchen Fällen können sie zwar die Intention haben, sich zu verändern, brechen aber den Lern- und Veränderungsprozess ab (vgl. Illeris 2014: S.93f.).

Die Kombination aus progressiven und regressiven transformativen Lernprozessen bezeichnet Illeris als *restoring transformative learning* (ebd.). Auch in diesem Fall

kann sich die lernende Person, ohne es sich selbst auszusuchen, in einem Lernsetting wiederfinden. Das zu erreichende, progressive Lernziel erweist sich für die Person jedoch als zu große Herausforderung, woraufhin sie das Interesse verliert, dieses Ziel zu erreichen und/oder die erforderlichen Veränderungen als inakzeptabel wahrnimmt. In solchen Situationen gehen die Lernenden mit einem Problembewusstsein über in ein anderes Lernsetting, welches sie, basierend auf ihren Bedürfnissen, selbst auswählen, und wo sie schlussendlich doch einen transformativen Lernprozess im progressiven Sinne durchlaufen können (vgl. ebd.: S.97). Beispielsweise kann dies in Bezug auf das Thema Gewaltprävention in einem Therapiesetting oder im Rahmen eines freiwilligen Anti-Gewalt-Programms passieren, welches nach der verpflichtenden Beratung absolviert wird.

Transformatives Lernen muss daher facettenreicher wahrgenommen werden und nicht nur als linearer Fortschritt und positive Veränderung:

„In relation to the concept and issue of transformative learning it must at any rate be recognized that the results of intended transformative processes will not in all cases be a change for the better or an advancement. Regressive transformations will in principle always be a possibility and it is important both to realize this and to know how to react and respond to such situations.“ (ebd.: S.95)

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der im Modell von Mezirow (1978) nur implizit Raum findet, ist jener des Widerstandes. Der im Rahmen der Forschung gesetzte Fokus auf die Herausforderungen im Lernprozess zeigt hierbei, dass Widerstand nicht als einzelne Hürde verstanden werden kann, sondern als durchgängiger Bestandteil im verpflichtenden Setting präsent sein kann. Die Strategien der Beratungspersonen sind darauf ausgerichtet, mit diesem Widerstand umzugehen und die Täter in einen Lernprozess einzubinden. Diese Herausforderungen für die Berater*innen, einen Übergang von Widerstand, Identitätsverteidigung oder, in den Worten von Eisenstadt et al. (2025), Unbehagen hin zu Veränderungsbereitschaft zu schaffen, bieten eine Grundlage dafür, komplementäre Schritte aus der Sicht der Fachkräfte zu entwickeln. In der nachfolgenden Tabelle werden deshalb die von Mezirow identifizierten Schritte, mit Anpassung auf den vorliegenden Kontext, parallel zu den Schritten der Fachkräfte in der Gewaltprävention dargestellt.

Mezirow im Kontext der Gewaltprävention	Die Rolle der Beratungspersonen
1. Desorientierendes Dilemma	Situation erkennen, emotionale Reaktion einordnen und thematisieren
2. Selbstprüfung mit intensiven Emotionen	Raum für Auseinandersetzung mit dem Selbst schaffen
3. Kritische Überprüfung von Annahmen	Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung aufdecken
4. Austausch mit dem sozialen Umfeld	Fortschritt wahrnehmen bzw. Entwicklung einordnen
5. Handlungsmöglichkeiten erkunden und planen	Szenarien durchspielen, Notfallplan erstellen
6. Erwerb von Wissen und Fähigkeiten	Emotionale Kompetenz aufbauen und gesellsch. Normen verdeutlichen
7. Probehandeln in Konfliktsituationen	Nur eingeschränkt möglich - Situationen werden nachträglich reflektiert als indirekte Probehandlung

Die Anwendung der Mezirowschen Lerntheorie auf das Feld der Gewaltprävention beweist, dass die Theorie auch in stark begrenzten (sechsstündigen), verpflichtenden Settings anwendbar ist und zum Verstehen von Herausforderungen im Lernprozess beitragen kann. Die Flexibilität, die sich durch den metatheoretischen Zugang ergibt, erlaubt es, Lernen in der Gewaltprävention als einen individuellen, aber vor allem relationalen, von Emotionen geprägten Prozess zu erfassen, wobei Emotionen sowohl hinderlich als auch förderlich wirken können.

Gerade weil nicht alle Schritte des transformativen Lernprozesses vollständig durchlaufen werden können, wird sichtbar, warum die Gewaltpräventionsberatung dennoch bedeutsam ist. Ihre Relevanz liegt weniger darin, einen transformativen Lernprozess abzuschließen, sondern vielmehr darin, erste Reflexionsimpulse zu setzen, Risikoeinschätzungen vorzunehmen und, wenngleich minimale, doch konkrete Veränderungen anzustoßen. Die im Laufe dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zeigen daher, dass die Auswirkungen der Beratung, trotz des engen zeitlichen Rahmens, zwar begrenzt, aber keineswegs wirkungslos sind. Auch wenn zentrale Elemente des Transformativen Lernens im Ausmaß einer sechsstündigen Beratungsbeziehung nicht vollständig realisierbar sind, verdeutlicht die Analyse, dass - aus der Sicht der Berater*innen - bereits kleinere Verschiebungen in der Selbstwahrnehmung, im Umgang mit Emotionen oder in der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme wichtige erste Schritte darstellen können. Transformatives Lernen als Metatheorie wird daher nicht als Idealmodell verstanden, welches vollständig erfüllt werden muss, sondern als heuristische Linse, die Einblicke

gibt, wo und wie Veränderung überhaupt angestoßen werden kann und wo aus der Sicht der Beratungspersonen die individuellen Grenzen der Lernenden liegen.

7.1. Herausforderungen und Grenzen

Die Auseinandersetzung mit einem Thema, welches mir sehr nahe geht, war mit dem Bewusstsein verbunden, dass der Forschungsprozess emotional anstrengend sein würde. Um trotz meiner Betroffenheit in diesem Bereich forschen zu können, hielt ich es daher für notwendig, mich auf Interviews mit den Beratungspersonen zu beschränken, anstatt mit anderen Betroffenen oder gar Tätern zu sprechen. Diese Entscheidung schränkt auch die Perspektive auf das Problem ein, da ich den Lernprozess nicht durch die Augen der Lernenden betrachten kann. Gleichzeitig war es mir so möglich, dank der Interviews mit Beratungspersonen aus ihren Erfahrungen mit einer breiten Menge unterschiedlicher Fälle zu schöpfen, anstatt mich Einzelfallnarrative zu beschränken.

Eine von mir nicht vorhergesehene Herausforderung war die Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Einrichtungen. Aufgrund der zeitlichen und personellen Ressourcen hat es sich nämlich schwierig gestaltet, Beratungspersonen zu finden ,die an der Studie teilnehmen konnten/wollten, und zum Teil überhaupt eine Antwort auf meinen Kontaktversuch zu bekommen.

Ein besonderes Merkmal der Arbeit ist die Anwendung der Theorie auf ein für Täter verpflichtendes, zeitlich begrenztes Beratungssetting. Für gewöhnlich wird Transformatives Lernen als Konzept genutzt, um Lernprozesse zu erforschen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, um feststellen zu können, ob eine nachhaltige Veränderung stattgefunden hat. Mir ging es jedoch nicht darum zu ergründen, ob nachhaltige Veränderungen stattfinden, sondern zu verstehen, wie aus Sicht derjenigen, die Lernprozesse begleiten, Veränderung angeregt und durch die Linse der Theorie erkennbar werden kann. Allgemein haben sich die Grenzen von Mezirows Theorie vor allem in Bezug auf Widerstand als Teil des Lernprozesses gezeigt, weshalb ein umfassendes Bild nur durch das transtheoretische Modell der Veränderung (Prochaska/DiClemente, 1983) und mit Bezug zu Publikationen zum Einsatz von Täterstrategien (Steingen 2020) skizziert werden konnte.

7.2. Ausblick

Während ich meine Masterarbeit schrieb, standen in Österreich weitere, zum Teil tödliche Fälle von Männergewalt in den Schlagzeilen. Die Autonomen Frauenhäuser verzeichnen (laut Stand 05.12.2025) 37 Fälle schwerer Gewalt von männlichen Tätern und 15 Femizide (vgl. AÖF) im Jahr 2025. Besonders die Art der Berichterstattung in manchen dieser Fälle verdeutlicht nochmals, wie notwendig täterbezogene Maßnahmen und das Sprechen über Verantwortung ist.

In ihrer Kolumne im *Standard* verweist Journalistin Beate Hausbichler auf die problematische Berichterstattung der Boulevard-Medien, welche sie als „respektlos und misogyn“ bezeichnet:

„Die *Krone* zitiert den Täter ausführlich und beschreibt, wie es ihm gehe – er habe sie ‚doch geliebt‘. Auch die Verteidigerin erhält viel Raum und berichtet, er ‚schluchzt ununterbrochen‘. *Heute* setzt noch einen drauf und titelt: ‚Darum musste Stefanie P. sterben.‘ Ach ja? Musste sie? Und *Oe24* liefert gleich die nächste Deutung mit: Er sei ein ‚lebensuntüchtiger Nobody‘ gewesen, der ‚nie so recht‘ neben die ‚glamouröse Sängerin und Influencerin‘ gepasst habe.“ (Hausbichler 2025: o.S.)

Die Präventionsberatung hat zwar keinen direkten Einfluss auf die Berichterstattung, aber sie setzt ein Zeichen dafür, wie wichtig die Verantwortungsübernahme der Täter ist. Sie kann zudem eine entscheidende Zwischeninstanz bilden, da sie einen Raum bietet, in dem Täter erstmals mit der Diskrepanz zwischen Selbstbild und Handeln konfrontiert werden und in dem, zumindest potenziell, Reflexion entstehen kann.

Im Falle der verpflichtenden Präventionsberatung könnten künftige Forschungsarbeiten, welche die Perspektiven von Tätern, Betroffenen und Beratungspersonen berücksichtigen bzw. diese zusammenführen, wichtige Einblicke in die Veränderungsprozesse der Täter bringen. Darüber hinaus könnte ein Fokus auf längere Beratungsverläufe oder auf Täterprogramme im Gruppensetting eine Analyse langfristiger Veränderungen ermöglichen. Gerade in einer gesellschaftlichen Situation, in der Männergewalt weiterhin Leben kostet, ist es essenziell, jene Räume ernst zu nehmen, in denen Veränderung überhaupt möglich gemacht wird, und zugleich die politischen, medialen und strukturellen Bedingungen kritisch zu hinterfragen, die Verantwortungsübernahme erschweren oder verhindern. Meine

Arbeit versteht sich als ein Baustein in dieser notwendigen Auseinandersetzung, denn sie zeigt, wie komplex, brüchig und voraussetzungsvoll Lernprozesse von Tätern sind, und warum es dennoch unabdingbar ist, sie weiter zu erforschen und zu stärken.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Hoggans Typologie transformativer Lernresultate	S.51
Abbildung 2: Identitätsstruktur nach Illeris	S.58
Abbildung 3: Tabelle der Forschungsergebnisse von Levesque 2008	S.99
Abbildung 4: Levesques Veränderungsschritte und konzeptuelle Definitionen	S.101

Quellen:

Autonome Österreichische Frauenhäuser (2024) Mutmaßliche Femizide 2024/ Mutmaßliche Mordversuche und schwere Gewalt 2024, [online] Verfügbar unter: <https://www.aoef.at/index.php/zahlen-und-daten/femizide-in-oesterreich> [Zugriff am: 21.11.2024].

Autonome Österreichische Frauenhäuser (2025) Mutmaßliche Femizide und Mordversuche bzw. Fälle schwerer Gewalt an Frauen 2025 laut Medienberichten, [online] Verfügbar unter: <https://www.aoef.at/index.php/zahlen-und-daten/femizide-in-oesterreich> [Zugriff am: 10.12.2025].

Baumgartner, Lisa M. (2002) Living and learning with HIV/AIDS: Transformational tales continued, in: *Adult Education Quarterly*, 53(1), S.44–59. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/074171302237203>.

Bethmann, Stephanie (2019) Feministische Methodologien: Erkenntnistheorie und Methoden der Geschlechterforschung, in: *Kortendiek, B., Riegraf, B., Sabisch, K. (Hrsg.) Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung. Geschlecht und Gesellschaft*, Band 65. Wiesbaden: Springer VS.

Bogner, Alexander, Littig, Beate und Menz, Wolfgang (2014) *Interviews mit Experten : Eine praxisorientierte Einführung*, 1.Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Bojaruniec, Marta (2023) Is this already violence? Defining violence and domestic violence and its impact on awareness of the problem, in: *Journal of Modern Science*, 53(4), S.291–307. <https://doi.org/10.13166/jms/177203>.

Bowers, Chet A. (1984) *The Promise of Theory: Education and the Politics of Cultural Change*. New York: Longman.

Brückner, Margrit (2016) Grenzen der Passung: Verhältnisse zwischen rechtsstaatlichen Handlungsmöglichkeiten und Dynamiken Häuslicher Gewalt, Verfügbar unter: [www.gffz.de/fileadmin/user_upload / Nr_5_Aktenanalyse.pdf](http://www.gffz.de/fileadmin/user_upload/Nr_5_Aktenanalyse.pdf) [Zugriff am: 21.04. 2025].

Brownlee, Keith and Chlebovec, Larry (2004) A group for men who abuse their partners: Participant perceptions of what was helpful, in: *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(2), S.209–213. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.2.209>.

Bundeskanzleramt (2024) *Gewaltschutzstrategie zur Koordinierung und Vernetzung mit Fokus auf Beratung gewaltbetroffener Frauen in Österreich*, Wien: Bundeskanzleramt.

Bundesministerium für Inneres & Bundesministerium für Justiz (2025) *Einstweilige Verfügung nach dem Gewaltschutzgesetz*, [online] Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/notfaelle_unfaelle_und_kriminalitaet/gewalt_in_der_familie/5/Seite.299450.html [Zugriff am: 30.05.2025].

Bundesministerium für Inneres (2021) *Gewaltschutz: Ab Herbst 2021 verpflichtende Präventionsberatung für GefährderInnen*, [online] Verfügbar unter: <https://www.bundeskriminalamt.at/news.aspx?id=36456664754457787661303D> [Zugriff am: 28.05.2025].

Bundesministerium für Inneres (2019) *Parlamentarische Materialien zum Dritten Gewaltschutzgesetz (3.GeSchG)*, Vorblatt Ziele, [online] Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVI/ME/158/fname_752626.pdf.

Connell, Raewyn W. (2002) On hegemonic masculinity and violence: Response to Jefferson and Hall, in: *Theoretical criminology*, 6(1), S.89–99. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/136248060200600104>.

Connell, Raewyn W. (2015) *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, 4.durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Geschlecht und Gesellschaft 8).

Cranton, Patricia (2002) Teaching for Transformation, in: *New directions for adult and continuing education*, 2002(93), S.63–72. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1002/ace.50>.

Cranton, Patricia and Hoggan, Chad (2012) Evaluating Transformative Learning, in: *Taylor, E.W. and Cranton, P. (Hrsg.) The handbook of transformative learning: theory, research, and practice*, 1.Auflage. San Francisco: Jossey-Bass, S.520–535.

Cranton, Patricia (2023) *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*, 3.Auflage. New York and London: Routledge.

Damasio, Antonio R. (1999) *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*, 1.Auflage. New York: Harcourt Brace.

Dearing, Albin (2017) Das (Erste) Gewaltschutzgesetz – Rückblick und Bewertung, in: *Mayrhofer, M. und Schwarz-Schlöglmann, M. (Hrsg.) Gewaltschutz: 20 Jahre Gewaltschutzgesetz und Gewaltschutzzentren/Interventionsstellen*. Wien: Verlag Österreich (zwanzig).

Der Standard (2024) ‘Polizist erschoss im Burgenland mit Machete bewaffneten Angreifer’, 5.Jänner [online] <https://www.derstandard.at/story/3000000202009/pol-erschoss-im-burgenland-angreifer-mit-machete> [Zugriff am: 19.03.2025].

Deutschlandfunkkultur (2024) ‘Was der Fall Gisèle Pelicot verändert’, 19.Dezember [online] <https://www.deutschlandfunkkultur.de/urteil-vergewaltigung-prozess-frankreich-gisele-pelicot-100.html> [Zugriff am 09.09.2025].

Dobash, Rebecca. E., Dobash, Russel. P., Cavanagh, Kate, & Lewis, Ruth (2000) *Changing violent men*. London, England: Sage.

Eisenstadt, Nathan, Morgan, Karen, Newman, Chris, Iwi, Kate, Päivinen, Helena and Cramer, Helen (2025) Are you sitting comfortably? Discomfort as pedagogical strategy with perpetrators of domestic abuse, in: *Journal of Gender-Based Violence*, Early View, S.1–20 (published online ahead of print 2025). Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1332/23986808Y2025D000000084>.

Erickson, Diane M. (2007) A developmental re-forming of the phases of meaning in transformational learning, in: *Adult Education Quarterly*, 58(1), S.61–80. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0741713607305936>.

Europarat (2011) *Übereinkommen des Europarates zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt* (Istanbul-Konvention). Geöffnet zur Unterzeichnung in Istanbul am 11.Mai 2011, in Kraft getreten am 1.August 2014. BGBl. III Nr. 53/2014. Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/RegV/REGV_COO_2026_100_2_880315/COO_2026_100_2_883948.pdf.

European Union Agency for Fundamental Rights (2024) *LGBTIQ Equality at a Crossroads*, Wien: European Union Agency for Fundamental Rights. [online], Verfügbar unter: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/lgbtiq_survey-2024-country_sheet-austria.pdf [Zugriff am: 05.10.2025].

Finnegan, Fergal (2019) 'Freedom Is a Very Fine Thing': Individual and Collective Forms of Emancipation in Transformative Learning, in: *Fleming, T., Kokkos, A. and Finnegan, F. (Hrsg.) European Perspectives on Transformation Theory*. Switzerland: Palgrave Macmillan, S.43–57.

Fleming, Ted, Kokkos, Alexis and Finnegan, Fergal (Hrsg.) (2019) *European Perspectives on Transformation Theory*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Foucault, Michel (1988) Technologies of the self, in: *Luther, Martin, Huck, Gutman, & Patrick, Hutton (Hrsg.), Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press, S.16–49.

Frasl, Beatrice (2023) 'Siezen Sie Ihren Gefährder': Männergewalt als Naturereignis, in: *Wiener Zeitung*, 22.Dezember, [online], Verfügbar unter: <https://www.wienerzeitung.at/a/beatrice-frasl-siezen-sie-ihren-gefaehrder> [Zugriff am: 10.07.2025].

Frasl, Beatrice (2024) '(Nicht) Alle Männer', in: *Wiener Zeitung*, 5.Jänner, [online] Verfügbar unter: <https://www.wienerzeitung.at/a/nicht-alle-maenner#infos-und-quellen> [Zugriff am: 10.07.2025].

Furtenbach, Ulrike und Wehinger, Angelika (2015) 'Täterarbeit nach Betretungsverbot – in jedem Fall ein Beitrag zum Opferschutz?', in: *Zeitschrift für kritik - recht - gesellschaft*, 2015(4), S.451–461. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.33196/juridikum201504045101>.

Geiger, Brigitte (2008) Die Herstellung von Öffentlichkeit für Gewalt an Frauen, in: *Dorer, J., Geiger, B. and Köpl, R. (Hrsg.) Medien — Politik — Geschlecht : Feministische Befunde zur politischen Kommunikationsforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91096-3>.

Gewaltschutz Zentrum Wien (o.D.) Hilfe und Beratung, [online] Verfügbar unter: <https://www.gewaltschutzzentrum.at/wien/hilfe-beratung/> [Zugriff am: 17.09.2025].

Goldstein, Diane, and Rosenbaum, Alan (1985) An evaluation of the self-esteem of maritally violent men, in: *Family Relations* 34: S.425–428. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.2307/583583>.

Goleman, Daniel (1995) *Emotional Intelligence*, New York: Bantam Books.

Gondolf, Edward W. and Hanneken, James (1987) Gender warrior: Reformed batterers on abuse, treatment, and change, in: *Journal of Family Violence*, 2, S.177–191. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1007/BF00977041>.

Gölly, Sebastian (2024) *Gewalt im sozialen Nahraum. Ergebnisbericht*, Graz: Universität Graz. Verfügbar unter: <https://unipub.uni-graz.at/obvugrveroeff/content/titleinfo/9981232>.

Haller, Birgitt (2014) Gewaltschutz in Österreich, in: *Zeitschrift für kritik - recht - gesellschaft*, 2014(3), S.338–348. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.33196/juridikum201403033801>.

Hagemann-White, Carol (2019) Opfer- Täter: Zur Entwicklung der feministischen Gewaltdiskussion, in: *Kortendiek, B., Riegraf, B. and Sabisch, K. (Hrsg.) Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: Springer VS (Geschlecht und Gesellschaft/65).

Haraway, Donna (1995) Situiertes Wissen. Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive, übersetzt von Kelle, H, in: *Haraway, D. (1995). Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main, Campus, S.73–97.

Hausbichler, Beate (2025) 'Über Verhältnisse: Wenn Medien die Rechtfertigung eines Femizids übernehmen', in: *Der Standard*, 2.Dezember [online], Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/3000000298867/wenn-medien-die-rechtfertigung-eines-femizids-uebernehmen> [Zugriff am: 10.12.2025].

Helfferich, Cornelia, Baur, Nina und Blasius, Jörg (2022) Leitfaden- und Experteninterviews, in: *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.875–892.

Henschel, Angelika (2015) Gender makes the difference – Geschlechterperspektiven in der Sozialen Arbeit am Beispiel der Thematik Häusliche Gewalt, in: *Rita Braches-Chyrek (Hrsg.) Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit*, 1.Auflage, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S.104–116.

Hofer, Barbara (2002) Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction, in: *B. Hofer & P. Pintrich (Hrsg.), Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. London: Routledge, S. 3–14.

Hoggan, Chad (2016) Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology, in: *Adult Education Quarterly*, 66(1), S.57–75. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>.

Hoggan, Chad, Mälkki, Kaisu und Finnegan, Fergal (2017) Developing the theory of perspective transformation: Continuity, intersubjectivity, and emancipatory praxis, in: *Adult education quarterly*, 67(1), S.48–64. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0741713616674076>.

Hoggan, Chad and Kasl, Elizabeth (2023) Transformative Learning: Evolving Theory for Understanding Change, in: (Hrsg.) *Belzer, A. and Dashew, B., Understanding the Adult Learner*. 1.Auflage, Routledge, S.213–233. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.4324/9781003448471>.

hooks, bell (2014) *Feminist Theory: from margin to center*. 3.Auflage, New York: Routledge.

Howie, Peter and Bagnall, Richard G. (2013) A beautiful metaphor: Transformative learning theory, in: *International journal of lifelong education*, 32(6), S. 816–836. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.817486>.

Illeris, Knud (2004) Transformative learning in the perspective of a comprehensive learning theory, in: *Journal of Transformative Education* 2(2), S.79–89. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1541344603262315>.

Illeris, Knud (2007) *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.

Illeris, Knud (2014) *Transformative learning and identity*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Iwi, Kate and Newman, Chris (2015) *Engaging with perpetrators of domestic violence : practical techniques for early intervention*. London ; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.

Karasavva, Vasileia, Stewart, Jayme, Reynolds, Jaimie and Forth, Adelle (2024) The aggrieved entitlement scale: a new measure for an old problem, in: *Journal of Interpersonal Violence*, Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/08862605241280973>.

Kimmel, Michael S. (2013) *Angry White Men: American Masculinity at the End of an Era*, New York: PublicAffairs.

Klößner, Laura (2017) Soziale Arbeit mit Tätern im Kontext häuslicher Gewalt, in: *Bewährungshilfe*, 64(3), S.254.

Kraus, Heinrich und Logar, Rosa (2014) Opferschutzorientierte Interventionen für Täter als wichtige Maßnahmen der Gewaltprävention: Opferschutzorientierte Interventionen für Täter als wichtige Maßnahmen der Gewaltprävention, in: *zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*, 2014(3), S.391–397. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.33196/juridikum201403039101>.

Kuckartz, Udo (2012) *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Lao, Joseph R. and Young, Jason (2020) *Resistance to Belief Change: Limits of Learning*. 1.Auflage, New York: Routledge. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.4324/9781315146867>.

Laros, Anna (2015) *Transformative Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte*. Wiesbaden: Springer VS.

Laros, Anna and Košinár Julia (2019) Disorienting Dilemmas and Irritations in Professional Development: A Longitudinal Study of Swiss Teacher-Students, in: *Fleming, T., Kokkos, A. and Finnegan, F. (Hrsg.) European Perspectives on Transformation Theory*. Switzerland: Palgrave Macmillan, S.145–159.

Levesque, Deborah A. (2008) *Processes of resistance in domestic violence offenders*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Justice, National Institute of Justice.

Logar, Rosa (2014) Die Istanbul-Konvention : Die Istanbul-Konvention, in: *zeitschrift für kritik | recht | gesellschaft*, 2014(3), S.349–359. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.33196/juridikum201403034901>.

Lykke, Nina (2010) *Feminist studies : a guide to intersectional theory, methodology and writing*. 1.Auflage, New York : Routledge.

Mayer, John D. And Salovey, Peter (1997) What is Emotional Intelligence?, in: *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books, S.3–31. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/268207442_What_is_Emotional_Intelligence.

Mayring, Philipp. (2000) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 7.Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Mayring, Philipp. (2008) *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. 2.neu ausgestattete Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Mayring, Philipp. (2022) *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 13. überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.

Mayring, Philipp. (2023) *Einführung in die qualitative Sozialforschung : eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 7.überarbeitete Auflage. Weinheim Basel: Beltz.

Mälkki, Kaisu (2010) Building on Mezirow's Theory of Transformative Learning: Theorizing the Challenges to Reflection, in: *Journal of transformative education*, 8(1), S.42–62. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1541344611403315>.

Mälkki, Kaisu (2012) Rethinking Disorienting Dilemmas Within Real-Life Crises: The Role of Reflection in Negotiating Emotionally Chaotic Experiences, in: *Adult Education Quarterly*, 62(3), S.207–229. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/0741713611402047>.

Mälkki, Kaisu (2019) Coming to Grips with Edge-Emotions: The Gateway to Critical Reflection and Transformative Learning, in: *Fleming, T., Kokkos, A. and Finnegan, F. (Hrsg.) European Perspectives on Transformation Theory*. Switzerland: Palgrave Macmillan, S.59–73.

McGinn, Tony, McColgan, Mary and Taylor, Brian (2020) Male IPV Perpetrator's Perspectives on Intervention and Change: A Systematic Synthesis of Qualitative Studies, in: *Trauma Violence Abuse*, 21(1), S.97–112. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1524838017742167>.

Mezirow, Jack and Marsick, Victoria (1978) *Education for perspective transformation: Women's reentry programs in community colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.

Mezirow, Jack (Hrsg.). (1990) *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, Jack (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, Jack (1997) Transformative theory out of context, in: *Adult Education Quarterly*, 48(1), S.60–62. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/074171369704800105>.

Mezirow, Jack (1998) On Critical Reflection, in: *Adult Education Quarterly*, 48(3), S.185–198. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>.

Mezirow, Jack (2000) Learning to think like an adult, in: *J. D. Mezirow & Associates (Hrsg.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, Jossey- Bass, S.3–33.

Mezirow, Jack (2003) Transformative learning as discourse, in: *Journal of Transformative Education*, 1(1), S.58–63. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>..

Mezirow, Jack (2012) Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory, in: *E. W. Taylor & P. Cranton (Hrsg.), The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, S. 73–96. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Messner, Sandra, Hoyer-Neuhold, Andrea, Habringer, Magdalena, Stöffelbauer, Martina und Warisch Petra (2022) *Evaluierung Gewaltschutz-Gesetz 2019*, Wien: Bundesministerium für Inneres.

Nachbaur, Dina (2022) Gewaltkreislauf beenden, in: *Öffentliche Sicherheit* 9/10, Wien: Bundesministerium für Inneres. Verfügbar unter: https://www.bmi.gv.at/magazinfiles/2022/09_10/07_gewaltpraeventionsberatung.pdf.

Nachbaur, Dina (2023) Gewaltpräventionsberatung – ein neuer Baustein im österreichischen Gewaltschutz, [online] Verfügbar unter: <https://www.gewaltinfo.at/themen/geschlechtsspezifische-burschen-und-maennerarbeit/gewaltpraeventionsberatung---ein-neuer-baustein-im-oesterreichischen-gewaltschutz.html> [Zugriff am: 07.03.2025].

Neustart (o.D.) Beratungsstellen für Gewaltprävention, Neustart [online] Verfügbar unter: <https://www.neustart.at/was-wir-tun/gewaltpraevention/> [Zugriff am: 16.09.2025].

Norkus, Maria und Baur, Nina (2019) Feministische Methoden und Wissenschaftskritik: Kontroversen, Entwicklungen und Forschungsperspektiven in der Geschlechterforschung, in: *Ohms, Constance (2015) Das Fremde in mir: Gewaltdynamiken in Liebesbeziehungen zwischen Frauen. Soziologische Perspektiven auf ein Tabuthema*. Bielefeld: transcript Verlag (Studien interdisziplinäre Geschlechterforschung; 1).

ORF Wien (2024) Mordversuch und Explosion in Hietzing, *ORF Wien*, 18. April. [online] Verfügbar unter: <https://wien.orf.at/stories/3253631/> [Zugriff am: 07.03.2025].

Pease, Bob (2019) *Facing Patriarchy: From a violent gender order to a culture of peace*. London: Zed Books, Bloomsbury Collections.

Prochaska, James O., and DiClemente, Carlo C. (1983) Stages and processes of self-change of smoking: Toward and integrative model of change, in: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(3), S.390–395. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1037//0022-006X.51.3.390>.

Sabas, Natalie (2024) Täterarbeit mit männlichen Tätern häuslicher Gewalt, in: *Häusliche Gewalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S.131–136. Verfügbar unter: https://doi.org/10.1007/978-3-658-44151-7_10.

Scambor, Christian (2017) Zwischenbilanz: Opferschutzorientierte Täterarbeit: Stand der Entwicklung in Österreich und offene Fragen, in: *Zeitschrift für kritik - recht - gesellschaft*, 2017(4), S.552–559. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.33196/juridikum201704055201>.

Scambor, Christian und Haydn, Alexander (2021) Opferschutzorientierte Täterarbeit: Ausblick, [online] Verfügbar unter: <https://www.gewaltinfo.at/themen/geschlechtsspezifische-burschen-und-maennerarbeit/opferschutzorientierte-taeterarbeit-ausblick.html> [Zugriff am: 09.05.2025].

Scambor, Christian und Haydn, Alexander (2021) Opferschutzorientierte Täterarbeit: Rückblick, [online] Verfügbar unter: <https://www.gewaltinfo.at/themen/geschlechtsspezifische-burschen-und-maennerarbeit/opferschutzorientierte-taeterarbeit-rueckblick.html> [Zugriff am: 09.05.2025].

Scott, Katreena L. und Wolfe, David A. (2000) Change Among Batterers: Examining Men's Success Stories, in: *Journal of interpersonal violence*, 15(8), S.827–842.

Silvergleid, Courtenay S. und Mankowski, Eric S. (2006) „How Batterer Intervention Programs Work: Participant and Facilitator Accounts of Processes of Change“, in: *Journal of interpersonal violence*, 21(1), S.139–159.

Sorgo, Maria (2022) „Gewalt in der Familie und im sozialen Nahraum“, in: *Bauer/Keplinger (Hrsg.), Gewaltschutzgesetz. Praxiskommentar*, 6.Auflage, Reichenau im Mühlreis: proLibris.at

Republik Österreich (2021) SPG – Sicherheitspolizeigesetz, § 38a, [online] <https://www.ris.bka.gv.at> [Zugriff am: 30. Mai 2025].

Statistik Austria (2022) *Geschlechterspezifische Gewalt gegen Frauen in Österreich 2021*, [online] Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/kriminalitaet-und-sicherheit/gewalt-gegen-frauen> [Zugriff am: 05.03.2025].

Statistik Austria (2024) Gerichtliche Kriminalstatistik 2021-2022, [online] Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/services/tools/services/publikationen/detail/1761> [Zugriff am: 16.11.2025].

Steingen, Anja (2020) *Häusliche Gewalt : Handbuch der Täterarbeit*. 1.Auflage, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Taylor, Edward W. (1997) Building upon the theoretical debate: a critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory, in: *Adult Education Quarterly*, 48(1), S.32–57. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/074171369704800104>.

Taylor, Edward W. (1998) *The Theory and Practice of Transformative Learning: A Critical Review*, Information Series No. 374, Ohio: ERIC Publications.

Taylor, Edward W. (2000a) Analyzing research on transformative learning theory, in *J. Mezirow and Associates (Hrsg.), Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, S.258–328.

Taylor, Edward W. (2007) An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005), in: *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), S.173–191. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>.

Taylor, Edward W. and Cranton, Patricia (2012) *The handbook of transformative learning : theory, research, and practice*. 1.Auflage, San Francisco: Jossey-Bass.

Taylor, Kathleen (2000) Teaching with developmental intention, in: *J. Mezirow & Associates (Hrsg.), Learning as transformation: Critical perspective on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, S.151–180.

Tennant, Mark (2005) Transforming Selves, in; *Journal of Transformative Education*, 3(2), S.102–115. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1541344604273421>.

United Nations Office on Drugs and Crime (2019) *Global Study on Homicide*, Vienna: UNDC.

United Nations Development Programme, (2022) *Human Development Report 2021-22: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*. New York.

Vaige, Laima (2022) Domestic Violence Against LGBTQs: The Promise and the Challenges of the Istanbul Convention, in: *Blair, S.L. and Maxwell, S.R. (Hrsg.) The Justice System and the Family*. United Kingdom: Emerald Publishing Limited. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1108/S1530-353520220000020011>.

Wammerl, Patrick (2024) Ex-Freundin gekidnappt: Polizei rettete schwer verletzte Frau, in: *Kurier*, 23. Jänner. [online] Verfügbar unter: <https://kurier.at/chronik/niederoesterreich/ex-freundin-gekidnappt-polizei-rettete-schwer-verletzte-frau/402752026> [Zugriff am: 09.03.2025].

Wahl, Klaus (2009) *Aggression und Gewalt : Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Walker, Lenore (1984) *The battered woman syndrome*. New York: Springer.

Widler, Yvonne (2022) *Heimat Bist Du Toter Töchter*, Wien: Kremayr & Scheriau.

World Health Organization (2002) Weltbericht Gewalt und Gesundheit, Zusammenfassung Europa, [online] Verfügbar unter: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf [Zugriff am: 26.03.2025].

Übereinkommen des Europarats zur Verhütung und Bekämpfung von Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt und erläuternder Bericht. Council of Europe Treaty Series – No 210, Istanbul, [online] Verfügbar unter: <https://rm.coe.int/1680462535> [Zugriff am 27.03.2025].

Zembylas, Michalinos und McGlynn, Claire (2012) „Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities“, in: *British educational research journal*, 38(1), S.41–59.